صراع القيم
ومشكل التوافق الدراسي
لدى الطفل

الغالي أحرشاو

رئيس وحدة التكوين والبحث

النمو وسيرورات اكتساب المعارف

عنوان العمل:

جامعة سيدي محمد بن عبد الله

كلية الآداب والعلوم الإنسانية

شعبة الفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النفس

ظهر المهراز – ص.ب 50، فاس

ملخص البحث

إذا كان موضوع "صراع القيم ومشكل التوافق الدراسي لدى الطفل" يمثل الإشكالية المركزية لهذا البحث، فإن التفكير في مظاهر العلاقة الثقافية القائمة بين الأسرة والمدرسة قد شكّل المسعى التفسيري الذي وظفناه في مقاربة مضامين هذه الإشكالية. فهذا المسعى الذي يركز على عامل القيّم، بالإضافة طبعا إلى عوامل الأسرة والمدرسة والطفل، كمحدد أساسي لسيرورة التوافق الدراسي، هو الذي اعتمدناه في دراسة مظاهر تمثلات الطفل وأحكامه حول دور ثقافة المدرسة ونسقها القيمي في نجاحه الدراسي أو فشله.

وهكذا فمن خلال التسليم بأن الصراع بين أنماط القيّم الأسروية والمدرسية هو الذي يشكل مصدر الفشل الدراسي، ذهبنا إلى أجرأة هذه الفكرة انطلاقا من نموذجنا النظري المتمثل في صراع القيم. وهو النموذج الذي عملنا على التحقق من مصداقيته التفسيرية بناء على إنجاز دراسة ميدانية موسعة تحكمها مجموعة من الإجراءات والأدوات المنهجية الدقيقة. وهي الدراسة التي أفضت بنا بعد تحليل بياناتها وتفسيرها إلى اختبار الفرضيتين المعتمدتين في هذا البحث وإلى مجموعة من النتائج التي نجملها في الخلاصات التالية:

– يظهر بصورة عامة أن الأطفال المنحدرين من أوساط سوسيوثقافية مرتفعة (مهن حرة، أطر عليا) هم أكثر توافقا دراسيا من أقرانهم المنحدرين من أوساط سوسيوثقافية منخفضة (عمال، مستخدمون). والواقع أن تحقيق أطفال الفئات الأولى لتوافق دراسي أكبر يعود إلى تجانس أنساق قيمهم الأسروية والمدرسية في حين أن صعوبة توافق أطفال الفئات الثانية ترجع إلى تباين أنساق القيم التي يخضعون لها داخل كل من الأسرة والمدرسة، وهو التباين الذي عادة ما يتخذ شكل صراع قيمي ينتهي بالطفل إلى فشل دراسي حاد.

– يفضل أطفال الفئات المحظوظة النموذج الثقافي الحديث في حين أن أطفال الفئات غير المحظوظة يثمنون أكثر النموذج الثقافي الأصيل. وإذا كان تفضيل أطفال الفئات الأولى للثقافة الحديثة يعني ضمنيا تثمينهم الإيجابي لقيم المدرسة وبالتالي تحقيق توافق دراسي أكبر فإن الأمر يبدو عكس ذلك بالنسبة لأطفال الفئات الثانية الذين يفضلون الثقافة الأصيلة ونموذجها التقليدي الذي يتعارض مع قيم المدرسة، الأمر الذي يتولد عنه صراع مع ثقافة هذه الأخيرة وقيمها الحديثة والوقوع بالتالي في الفشل الدراسي.

– هناك انجذاب واضح للأطفال نحو قيم المدرسة تبعا لانتماءاتهم السوسيوثقافية. فروح هذا الانجذاب تبدو واضحة بالنسبة لقيم كل نموذج، بحيث أنه إذا كان الأطفال المحظوظين يختارون بشكل

دال قيم الحداثة والتنافسية والاستقلالية التي تراهن المدرسة الحديثة على نقلها وتلقينها فإن الأطفال غير المحظوظين يفضلون في المقابل قيم الأصالة والتضامن والتبعية التي نادرا ما تركز عليها المدرسة الحديثة.

– إن الأطفال الذين يتشبعون بقيم الحداثة والتنافسية والاستقلالية في كل من الأسرة والمدرسة، وهم في الغالب من الفئات السوسيوثقافية المحظوظة، عادة ما يحققون التوافق الدراسي المطلوب. إنهم يندمجون بسهولة مع أجواء المدرسة ويربطون علاقات كلها مودة واحترام مع زملائهم وأساتذتهم ويتميزون بالمواظبة المستمرة على الحصص وبالانضباط والانتباه داخل الفصول فضلا عن تحصيلهم الدراسي الذي يكون في الغالب مرتفعا وممتازا. في حين أن الأطفال الذين يتشبعون بقيم الأصالة والتضامن والتبعية داخل الأسرة ويواجهون قيم الحداثة والتنافسية والاستقلالية داخل المدرسة، وهم في الغالب من الفئات السوسيوثقافية المحرومة، عادة ما يفشلون في تحقيق التوافق الدراسي المرغوب. إنهم لا يندمجون مع أجواء المدرسة إلا في حالات نادرة. فغالبا ما تغلب على سلوكاتهم مظاهر التغيب عن الدروس والشغب داخل الفصل واللامبالاة أثناء الحصص فضلا عن كراهية التعامل مع الزملاء وتحاشي التواصل مع المعلمين ثم تحصيلهم الدراسي الذي يتميز في العادة بالتواضع والتدني.

تقديم

مثلما هو الأمر بالنسبة لكافة الأقطار العربية، يوجد في المغرب عدد كبير من الأطفال ذوي القدرات الذهنية الكافية للنجاح في المدرسة. إلا أن المشكل هو أن مشوارهم الدراسي غالبا ما يتوقف عند نهاية التعليم الأساسي كحد أقصى؛ بحيث ينتهي بهم المطاف إلى الفشل والضياع نتيجة أسباب عديدة وعلى رأسها صعوبات التوافق الدراسي الناجمة عن التباين والصراع بين أنساق قيمهم الأسروية وأنساق القيم المدرسية. وإذا كانت الهوية الاجتماعية لأغلب هؤلاء تتحدد في الشرائح الشعبية غير المحظوظة، فإن هذا الإقرار هو الذي دفعنا إلى طرح السؤال حول أسباب فشل هؤلاء ومن ثمة التطلع إلى فهم دقيق لظاهرة التسربات الدراسية عامة. وهو السؤال الذي ذهبنا في هذا البحث إلى مقاربة مضامينه عبر ثلاثة أقسام أساسية:

خصصنا أولها لمختلف الأطروحات والتصورات التفسيرية لمشكل التوافق الدراسي في علاقته بالانتماء الاجتماعي، حيث ركزنا في هذا النطاق على ثلاث قضايا جوهرية هي على التوالي: التسربات الدراسية في المغرب ونماذج تفسير الفشل الدراسي ثم صراع القيم والفشل الدراسي.

وأفردنا ثانيها لأجرأة هذا الإطار النظري وذلك من خلال اختبار فرضيتنا العامة القائلة إن القيم وأنماطها داخل الأسرة والمدرسة هي التي تؤدي إما إلى نجاح الطفل المتمدرس وإما إلى فشله. فمن خلال هذه الأجرأة سنعمل على اختبار مدى مصداقية نموذجنا النظري المتمثل في صراع القيم وعلى التحقق من دلالية الفرضيتين الفرعيتين لهذا البحث.

أما القسم الثالث والأخير فقد تناولنا فيه بالعرض والتحليل والمناقشة نتائج البحث وخلاصاته الجوهرية.

أولا: إطار البحث وتوجهاته النظرية

إذا كان الهدف الرئيسي لهذا القسم يتلخص في محاولة إبراز نوعية العلاقة التي تجمع بين ظاهرة الفشل الدراسي كحقيقة موضوعية تترجمها مظاهر التكرار والانقطاع والضياع وبين محيطها العام كواقع معيش تحكمه جملة من العوامل والمحددات وفي مقدمتها الأنساق القيمية لكل من الأسرة والمدرسة، فإن اهتمامنا في هذه الخلفية النظرية للبحث سينصب على مقاربة الإشكاليات الرئيسية الثلاث التالية:

1. إشكالية التسربات الدراسية في المغرب

يستوجب تحليل مضامين هذه الإشكالية التطرق إلى قضيتين جوهريتين:

الأولى تتعلق بالإجابة على السؤال التالي: هل نحن بصدد فشل دراسي أم بصدد مدرسة فاشلة؟ في الواقع لا يمكن لأحد أن ينكر دلالة تلك الوثبة الرائعة التي عرفها المغرب في مجال التعليم غداة حصوله على الاستقلال. وهي وثبة أقل ما يمكن أن يقال عنها إنها استجابة طبيعية لرغبة أفراد الشعب المغربي في تعليم أبنائهم وإعدادهم للمستقبل المرتقب. ونقصد هنا تلك الرغبة القديمة التي أحبطتها صدمات الاستعمار، حيث لم يتيسر لها أن تستفيق وتعبر عن نفسها إلا مع نشوة استعادة الحرية وفرحة استرجاع السيادة الوطنية. نعم إن شعبا بأكمله حاصر أبواب المدارس في غمرة كلها تفاؤل وتطلع، وهي أبواب كانت إلى حدود 1956 تقتصر على أبناء الأثرياء والمحظوظين. إنها ظاهرة غريبة حقا, تلك التي عرفتها مدارسنا, يقول الجابري, خلال السنوات الأولى من عهد الاستقلال. لقد ترك الآباء أشغالهم, وغادرت الأمهات منازلهن, ليرابط الجميع, ولمدة عدة أيام بلياليها أمام المدارس, عند بداية كل موسم دراسي, وأملهم الوحيد في الحياة هو التمكن من تسجيل الأطفال في قسم من أقسام المدرسة (الجابري: 1974، 60). وهذه مسألة سبق أن أكد عليها لاكوتير في استطلاع له عن المغرب, حيث ينص على "أن نساء مسنات, أطفالهن على ظهورهن, بدأن يكتبن بأيديهن التي لم تتناول القلم من قبل. إن شعبا بأكمله خرج من أكواخ (النوايل) وأحياء الصفيح لكي يتعلم" (Serfaty: 1971، 21).

في الواقع إن هذه الرغبة العميقة في التعليم كانت بمثابة المفاجأة الكبيرة التي أحرجت أول حكومة عرفها المغرب المستقل. فإلى حدود سنة 1963, وهي الفترة التي سيتم خلالها التراجع عن متابعة تعميم التعليم, فإن هذا الإحراج قد واكبته إنجازات مهمة على مستوى التعليم وتحقيق مبدأ تعميم التعليم واتخاذ كل التدابير اللازمة لتلبيته. وإذا كان التصميم الثنائي (1958-1959) يمثل أول خطوة نهجتها الدولة آنذاك للتخفيف من حدة هذا الإحراج, فإن التصميم الخماسي الأول (1960-1964) يعتبر بحق الخطوة الجريئة التي سلكتها الحكومة لتحقيق مبدأ تعميم التعليم بكيفية شبه كاملة, حيث إن نسبة التمدرس قد شملت بالتقريب نصف عدد الأطفال البالغين سن الدراسة (Serfaty: 1971). وبالتالي يمكن القول إن توفير المقاعد اللازمة لاحتواء جميع الأطفال البالغين سن التمدرس, قد شكل المطلب الرئيسي لأفراد الشعب المغربي غداة الاستقلال, وهو مطلب تسلحه رغبة عميقة في التعلم والتحصيل, وجدت تعبيرها الواضح في جملة من الإصلاحات والمبادرات الهادفة إلى تأصيل قواعد متينة لبناء مدرسة وطنية حديثة. إلا أن هذه الرغبة القوية في التعلم والتحصيل سرعان ما سيعقبها استياء عميق وخيبة أمل تجاه مدرسة أصبحت منذ سنة 1963 موطنا لعدة قصورات

ونقائص من قبيل: العجز في استقبال جميع الأطفال البالغين سن التمدرس, ارتفاع نسبة التغيبات والانقطاعات العفوية, إغلاق عدد من المدارس في كثير من المناطق (Bentahar، وPascon: 1969، 112-113). وهذا ما أدى إلى انخفاض ملحوظ في نسب ولوج المدارس والتسجيل فيها, حيث تراوحت هذه النسب تبعا للدراسة التي أنجزها الشاوي عن منطقة تانسيفت بين (55%) في أمزميز (46%) في جمعة السحايم و(23%) في سيدي المختار وفي القلعة و(10%) في سبت جزولة (Chaoui: 1979). وعلى هذا الأساس يمكن القول إن تلك الرغبة القوية في اكتساب المعارف وتحصيل الثقافة, لم تتجاوز فترة الاستجابة لإشباعها حدود السنوات الموالية مباشرة لعهد الاستقلال إذ سرعان ما مورست عليها كل أنواع الإحباط وأشكال الردع بفعل ما أصبحت تتخبط فيه المدرسة المغربية, ومنذ سنة 1963, من مشاكل كلها تعبير عن مظاهر القصور وخيبة الأمل والانكماش وعدم الاستقرار.

تتلخص القضية الثانية في بعض المعطيات الإحصائية ذات الأهمية القصوى في توضيح جانب من مضامين الإشكالية المطروحة. وفي هذا الإطار نشير إلى أن معظم الذين عالجوا مشكل التعليم بالمغرب يجمعون على أن الحكومة المغربية قد أصدرت أوامرها بعد السنة الأولى من الاستقلال لإيقاف التدفق الشعبي الكبير وإقبال أبناء المغاربة على المدارس حتى يتسنى وباسم "الواقعية السياسية والضغوط المادية"[1], تسجيل وقفة للاستراحة في إيقاع عملية التمدرس. فبينما كان المقصود من تعميم التعليم في بداية الاستقلال هو ضمان المقاعد اللازمة لكل الأطفال البالغين سن التمدرس, أصبح أمر التعميم هذا ومنذ بداية الستينات يعرف نوعا من التذبذب حيث تدرجت نسبه العامة من (47%) عام 1964 إلى (35%) عام 1974 إلى (41%) عام 1984 (الجابري: 1974، 100-101). وقد يلاحظ من الربط الأولي بين المظاهر الكمية والكيفية لهذه النسب أن الوسط المدرسي تجتاحه عندنا حالات من التردي الأفقي والعمودي في آن واحد, وهي حالات تترجمها مظاهر التكرار الذي تتسلسل نسبه بشكل تصاعدي من (27%) عام 1965 إلى (50%) عام 1971 إلى (60%) عام 1985, ومظاهر الضياع, إما بفعل الطرد أو العجز, الذي ظل يتراوح منذ عام 1964 ما بين 53000 و 80000 تلميذ في كل سنة وعلى الخصوص بالنسبة لأقسام التعليم الابتدائي.

لتوضيح هذه المسألة نشير, وهذا تقرير رسمي يقول الجابري, إلى أنه من بين كل 1000 تلميذ جديد يسجلون في التحضيري, لا يصل منهم إلى قسم الشهادة الابتدائية سوى 609, منهم 321 ينتقلون إلى الثانوي, والعدد المتبقي يكرر أو يغادر المدرسة. وتتلخص أبرز العوامل المسؤولة عن هذه

[1] خاصة: الجابري، السرفاتي، الفاروقي، الشاوي ومعتصم.

النتائج في: عدم استقرار المناهج التعليمية, إقرار الازدواجية, ضعف مستوى المعلمين, عدم تعاون البيت مع المدرسة (الجابري: 1974، 103-106).

إن أهم نتيجة يمكن استخلاصها مما تقدم, هي أن النسبة المائوية العامة التي تغطيها عملية التمدرس لا تتجاوز في مدارسنا في أقصى الحدود نصف عدد الأطفال البالغين سن الدراسة. وأكثر من ذلك فحتى أولئك الذين ساعدهم الحظ في الحصول على مقاعد داخل المدرسة, يبقون مع ذلك معرضين لمظاهر التكرار والانقطاع والضياع منذ السنوات الأولى. وإن جانبا من هذه النتيجة هو الذي ذهبت بعض الدراسات إلى التعبير عن فحواه. ففي دراسته عن التعليم بالمغرب منذ الاستقلال, يشير السرفاتي إلى أن نسبة الفشل الدراسي في نهاية التعليم الابتدائي تصل إلى (75.6%), حيث لا يلج التعليم الجامعي من النسبة المتبقية أي (24.4%) سوى (1.5%) (Serfaty: 1971). وهذه واقعة سبق لمعتصم أن أكد عليها منذ سنة 1967, حيث يرى أنه من ضمن 1000 تلميذ, فإن النصف غالبا ما ينهون تعليمهم بالفشل. وحتى بالنسبة للتلاميذ الذين ينتقلون إلى التعليم الثانوي, وعددهم لا يتجاوز 250 تلميذ, فإن (2%) فقط تمثل النسبة العليا التي يمكنها أن تصل إلى مستوى البكالوريا إذا ما أسعفها الحظ في ذلك (Moatassime: 1967). وبتعبير أكثر دلالة, ينص الجابري على أن تعليمنا لا يشمل سوى ثلث البالغين سن الدراسة الابتدائية. وبالتالي فإن شبكته الضيقة المليئة بالثقوب وبالثغرات, لا تحتفظ منذ بداية الدراسة الابتدائية إلى نهاية الدراسة الثانوية, إلا على نسبة ضئيلة, حيث إن (5%) فقط من تلاميذ التحضيري هم الذين يصلون إلى قسم البكالوريا, أما الأغلبية الساحقة, أي (95%), فكلهم يضيعون في الطريق ابتداء من نقطة الانطلاق (الجابري: 1974، 176-179).

حتى لا تبدو مضامين هذه المعطيات مفعمة بالمبالغة, نشير إلى أن المعطيات الرسمية تقدم لنا أوصافا من نفس المستوى تقريبا. إن نسبة الضياع في المدارس الابتدائية خلال الموسمين الدراسيين 76/1975 و 77/1976, وتبعا للدليل الإحصائي لسنة 1976, قد تراوحت بين (49%) بالنسبة للفشل الدراسي و (17%) بالنسبة للانقطاع النهائي. وتمثل النسبة (62%), وحسب تقدير النشرة الإحصائية السنوية التي تصدرها وزارة التخطيط لمندوبية المنطقة الوسطى الشمالية بفاس سنة 1985, النسبة المائوية العامة للفشل الدراسي عند السنة الخامسة ابتدائي, وهو فشل يتوزع بين التكرار والطرد والانقطاع.

إذا كانت هذه المعطيات تعكس الطابع القوي للفشل الدراسي في المغرب, فنحن لا نستبعد إمكانية توضيحها لحقيقة مثيرة ملخصها أن هذا الفشل لا يمس بشكل عادل مختلف الفئات المكونة للمجتمع المغربي, حيث إن أغلب ضحايا هذا الفشل تنحدر من الشرائح المحرومة على المستوى

السوسيو–اقتصادي والثقافي. ويعني هذا أنه على الرغم من افتقارنا إلى دراسات دقيقة عن علاقة الفشل الدراسي بالمحيط الاجتماعي, فنحن لا نشك في أن نسبة هذا الفشل تتزايد تبعا لانخفاض المستويات السوسيو –اقتصادية والثقافية. وبالتالي فإن جملة من العوامل هي التي نجدها تؤطر هذه الظاهرة, منها ما هو خاص بالعملية التعليمية والبيداغوجية (المعلم – الطريقة – البرامج), ومنها ما هو خاص بعملية التنشئة الاجتماعية وشروطها المادية والثقافية داخل الأسرة, ومنها ما هو خاص بطبيعة العلاقة بين الوضعية السوسيو–اقتصادية والثقافية للأسرة والوظيفة التعليمية والتربوية للمدرسة. إلا أنه وقبل تقديم بعض الأفكار التي نراهن على أهميتها في تعيين على التوالي أبرز النماذج التفسيرية وأهم الأطر المرجعية لظاهرة الفشل الدراسي، نرى ضرورة الإشارة إلى أن المعطيات الإحصائية السابقة توضح بجلاء تام الطابع الضخم لهذه الظاهرة التي لا تمس بشكل متكافئ مختلف الفئات الاجتماعية، حيث تقبع أغلب ضحاياها في الشرائح الشعبية المحرومة. وهذه واقعة تؤكدها نتائج عدد من الدراسات الأجنبية والعربية. ففي فرنسا أوضحت دراسات كثيرة أن النجاح في نهاية التعليم الابتدائي يكون لصالح أطفال الفئات السوسيومهنية المرتفعة (أطر عليا، مهن حرة) بالمقارنة مع أطفال الفئات السوسيومهنية المنخفضة (عمال، فلاحون، صناع تقليديون) الذين يواجهون في الغالب مشاكل وصعوبات شتى في التوافق الدراسي (Girard، 1966، Vial 1974) كما أوضحت دراسة موسعة أجريت حول النظام التعليمي لسبع بلدان متقدمة هي: الولايات المتحدة الأمريكية، فرنسا، ألمانيا، إنجلترا، اسكتلندا، السويد وبلجيكا أن النجاح الدراسي عادة ما يتوزع بين الأطفال المنتمين إلى فئة المهن العليا والحرة والأطفال المنتمين إلى الفئة العاملة (Cherkaoui 1979، Ez-zaher 1980). وفي نفس الاتجاه تشير الدراسة التي أجراها معاوية عن اللاتوافق الدراسي في السنة الأولى من التعليم الابتدائي بتونس أن أطفال الأوساط المحرومة هم الذين حصدوا النتائج المنخفضة في اختبارات التحصيل الدراسي (Moaouia 1978) ونفس النتيجة تؤكد عليها دراسات كل من الفاروقي والزاهر في المغرب، حيث تم التثبت من أن نسبة الفشل الدراسي المرتفعة تسجل لدى أبناء المناطق الفقيرة (Elfarouki 1979) والفئات المحرومة (Ez-zaher 1980).

إذن يبدو من الواضح أن علاقة عضوية تجمع بين المستوى السوسيو اقتصادي والثقافي للأسرة والنجاح الدراسي. فهذا الإقرار أصبح يشكل موضوع عدد من النماذج التفسيرية المتراوحة بين ما هو بيولوجي وما هو سوسيولوجي وما هو سيكولوجي.

2. إشكالية تعددية نماذج تفسير الفشل الدراسي

نتيجة لما يعرفه النصف الثاني من القرن العشرين من اهتمام متزايد في مجال الدراسات والأبحاث السيكو تربوية والسوسيو تربوية, فإن ظاهرة الفشل الدراسي أضحت تشكل أحد المحاور البارزة

داخل السيرورة العلمية لهذه الدراسات والأبحاث. وحتى نتبين عن قرب الدوافع والأهداف الكامنة وراء هذا الاهتمام, نرى ضرورة التطرق بالعرض والتحليل إلى مضامين ومقومات ثلاثة نماذج تفسيرية لظاهرة الفشل الدراسي.

يتمثل أولها في النموذج البيولوجي الذي تؤطره الأطروحات العلمية لباحثين أمثال: ترمان, بيرت, يانسن وغيرهم, حيث إن حظوظ النجاح أو الفشل تتحدد في نظر هؤلاء عن طريق التكون البيولوجي للفرد. فالذكاء الذي يشكل ظاهرة بيولوجية كامنة يمثل في جانبه الكبير خاصية فطرية موروثة تمنحها الطبيعة التكوينية للبعض وتحرم منها البعض الآخر. وبالتالي فإن نجاح أفراد الشرائح الميسورة, يرجع إلى ارتفاع ذكائهم الناتج عن نوعية مورثاتهم, وإن فشل أفراد الشرائح الفقيرة يعود إلى انخفاض ذكائهم ومحدودية مورثاتهم. غير أن هذه النزعة البيولوجية, رغم النفحة العلمية التي تتسلح بها, تمثل قمة التفسير العنصري لظاهرة الفشل أو النجاح الدراسيين, إذ أن ربط الفشل الدراسي لأبناء الشرائح المحرومة بالتكوين البيولوجي والجانب الوراثي فقط, هو في الواقع, وتبعا لما ينص عليه رافضو هذه الأطروحة اختزال لهذا المشكل واختصار لدور المدرسة في تلقين المعارف الموضوعية بمعزل عن النماذج الثقافية وأنماط القيم السائدة. وكما أن التركيز في تعيين أسباب الفشل الدراسي على شخصية الطفل فحسب, هو تغييب لمسؤولية المدرسة ولدورها في الكشف عن الصعوبات التي تواجه أبناء الشرائح الفقيرة[2].

يتجلى ثانيها في النموذج السوسيولوجي الذي يستمد مسلماته وأفكاره من أطروحات ومصادرات بعض سوسيولوجيي التربية أمثال: بورديو, باسرون, بودلو, إستابلي ولابوف. فالفشل الدراسي القوي لأبناء الفئات المحرومة, لا يشكل في نظر هؤلاء حدثا عارضا في سير عمل المدرسة, بل إنه يمثل هدفها الرئيسي. فوظيفة المدرسة هي تهميش أبناء الفئات الشعبية المحرومة والاحتفاظ بأبناء الفئات الميسورة. وبتعبير بورديو وباسرون "إن المدرسة تساهم في تدعيم الأفضلية الاجتماعية الممنوحة لأبناء الفئات المحظوظة. وهذه مسألة يمكن تلمسها في كون أن جذور الإرث المدرسي ترجع إلى إرث الأوساط الاجتماعية الراقية" (Bourdieu وPasseron: 1970، 63). وهذا ما يوضح نوعية العلاقات التي تقيمها المدرسة مع مختلف الفئات الاجتماعية, وهي علاقات تسلحها نظرية طبقية صرفة تتجلى في التناقض الكبير بين الوظيفة الحقيقية للمدرسة وفرص التكافؤ التي تدعي توفيرها للجميع. فلكي تحقق المدرسة هدفها الوظيفي, نجدها تفرض معايير ثقافية ولسانية تربطها

---

[2] يمكن الرجوع إلى الدراسات التالية:

Tort, M., (1974), Le quotient intellectuel, Paris, Maspero.
Reuchlin, M., (1973), Culture et conduite, Paris, PUF.
Larmat, J., (1979), Le génétique de l'intelligence, Paris, PUF.
Lautrey, J., (1980), Classes sociales, milieu familial et intelligence, Paris, PUF

روابط عضوية بالمقومات الثقافية واللغوية السائدة داخل الفئات الاجتماعية الميسورة والبعيدة كل البعد عن المكونات الثقافية واللغوية للفئات الاجتماعية المحرومة (Baudelet وEstablet: 1972، 119). وعليه, فإذا كان السبب الرئيسي في التوافق الدراسي لأبناء الفئات الأولى يكمن في الاستمرارية الواضحة بين ثقافتهم الأسروية وثقافتهم المدرسية, فإن الفشل الدراسي لأبناء الفئات الثانية يرجع إلى نوع من اللاستمرارية بين هاتين الثقافتين; إذ أن توافقهم يشترط تعلم طرق جديدة في التفكير والكلام والجلوس أيضا. كثيرة هي الدراسات التي ذهبت إلى توضيح هذه الفكرة. وباطلاعنا على نتائج أهمها, خرجنا بالخلاصات التالية[3].

– إن النماذج التربوية المتداولة في المدرسة لا تتماشى ومضامين الوسط الاجتماعي لأبناء الفئات الشعبية المحرومة.

– يتبين من تحليل نسق القيم والاتجاهات السائدة داخل الثقافة الشعبية أن الفئات المحرومة لا تشارك في تحفيز أبنائها على التنافس الدراسي; وبالتالي غالبا ما نجدها تفرض عليهم قيمها بدون إعطاء أدنى اهتمام لمدى تساوقها أو العكس مع القيم المفروضة عليهم من لدن المدرسة.

– إذا كان أبناء الفئات المثقفة يلقنون ثقافة مدرسية اكتسبوا جزء منها داخل أوساطهم الأسروية, فإن أبناء الفئات غير المثقفة, عادة ما يدخلون في صراع مع الثقافة المدرسية التي تفصلها هوة واسعة عن الثقافة الأصلية التي اكتسبوها داخل أوساطهم الأسروية.

أما النموذج الثالث, فهو نموذج سيكولوجي يستند في تفسيره لظاهرة الفشل الدراسي إلى نتائج أبحاث مجموعة من علماء النفس أمثال: روكلان, لوثري, برنشتاين وغيرهم[4]. وهي نتائج ترجع أسباب الفشل الدراسي إلى الوسط الاجتماعي للطفل. بمعنى أن ظروف الحياة الصعبة وتدني المستويات السوسيو–اقتصادية والثقافية للأوساط الشعبية المحرومة هي التي تقف في نظر هؤلاء وراء فشل أبناء هذه الأوساط. ونظرا للارتباط الواضح بين متغيرات الوسط الاجتماعي (اللعب, حجم الأسرة وإمكانياتها المادية وأساليبها التربوية, طبيعة العلاقات بين أفراد الأسرة, دور الوالدين داخل الأسرة...الخ) وإواليات النمو المعرفي للطفل, فإن حضور هذه المتغيرات أو غيابها هما اللذان يفسران

---

[3] يمكن الرجوع إلى الدراسات التالية:

Mollo, S., (1969), L'école dans la société, Paris, Dunod.
Simon, J. ; Fijalkov, J., (1976), Apprentissage de la langue écrite, La pensée, n°190,.
Gilly, M., (1969), Bon élève, mauvais élève, Paris, Collin.
Hoggart, R., (1970), La culture du pauvre, Paris, Eds de minuit

[4] انظر دراسات كل من:

Reuchlin, M., (1972), Milieu et développement, Paris, PUF.
Lautrey, J., op. cit.
Bernstein, B., (1974), Critique du concept d'éducation compensatoire, in Orientation, n°46

الفروق في المستويات التحصيلية بين أبناء الأوساط الاجتماعية المحظوظة وأبناء الأوساط الاجتماعية المحرومة. إن مظاهر القصور الذهني والفقر اللساني والفشل الدراسي التي يتميز بها أبناء هذه الأوساط الأخيرة, ترجع تبعا لأقطاب هذا النموذج إلى ما تعرفه هذه الأوساط من فقر في مجال الإمكانيات السوسيو-اقتصادية والثقافية التي أصبحت عوامل ضرورية لكل تحصيل أو توافق دراسي.

3. إشكالية علاقة القيم بالفشل الدراسي

بصورة عامة، يمكن الإقرار بأن الثقافة الشعبية بمختلف أصنافها القيمية تختلف وتتعارض مع الثقافة المدرسية ومختلف أشكالها القيمية. ففشل أبناء الشرائح غير المحظوظة يعود في جانبه الكبير إلى هذه الهوة العميقة الفاصلة بين الوسط المدرسي والوسط الأسروي والتي تشكل مصدر مختلف المشاكل والصعوبات التي يواجهها هؤلاء على مستوى توافقهم الدراسي. وفي المقابل، إن نجاح أبناء الشرائح المحظوظة يرجع في جزئه الهام إلى التقارب أو التطابق بين قيم وسطهم الأسروي وقيم الوسط المدرسي. فإذا كان اهتمامنا سينصب في هذه النقطة على بلورة هذا النموذج النظري الذي سيوجه دراستنا لعلاقة القيم بالتوافق الدراسي، فإن بلوغ هذا الهدف يستدعي منا التطرق إلى أربع مسائل أساسية:

تتعلق أولاها بتحديد ما نقصده بالقيم؛ إذ أن هذه الأخيرة ورغم كونها نادرا ما توضع في مقدمة الاهتمامات، فإنها تبقى قائمة الذات وكاملة الوجود. فهي التي تحدد وتوجه أفعالنا وتصرفاتنا وتؤثر في تأويلنا للأحداث. وإذا كانت أبرز التعاريف المقدمة في هذا المضمار تجعل من القيم الرغبات أو الاتجاهات التي توجه الأفعال والسلوكات وتحدد الغايات المرغوبة والوسائل اللازمة لبلوغها (English وEnglish 1958، Combessie 1969) فإن الباحثين في السيكولوجيا الحديثة حاولوا الإجابة على أهم الأسئلة التي تطرحها إشكالية القيم وفي مقدمتها: مماذا تتكون القيم؟ هل يمكن تصنيفها؟ وهل هي ثابتة أم تتغير مع نمو الفرد وتطور المجتمع؟ يشكل **Milton Rokeach** ، وهو أستاذ للسيكولوجيا بجامعة ولاية **Michigan**، واحدا من الأقطاب البارزين الذين حاولوا الإجابة على هذه الأسئلة. فهو يؤكد من خلال تجميعه للأدبيات العلمية لمرحلة الستينات والسبعينات أن القيم التي هي عبارة عن معتقدات توجه أفعالنا وتحدد أهدافنا تتميز بالثبات والكونية إلى حد كبير رغم أن أهميتها النسبية تتغير حسب الأفراد. وفي محاولة إعداد تصنيف شامل للقيم ذهب هذا الباحث إلى الإبقاء على (36) قيمة موزعة على فئتين كبيرتين: (18) منها عبارة قيم نهائية تحيل على أهداف عامة للوجود، وهي من نوعين اثنين: نوع القيم الشخصية الممثلة في: الحياة الرغدة، الحرية، السعادة، احترام الذات، الصداقة، الحكمة... الخ، ونوع القيم الاجتماعية الممثلة في: السلم، المساواة، الأمن...الخ. و(18) منها عبارة عن قيم أداتية تحيل على أنماط السلوك، وهي أيضا من نوعين اثنين:

الأول يهم القيم الأخلاقية مثل الشجاعة والصدق والحب والطاعة والأدب. والثاني يخص قيم الكفاءة مثل الطموح والاستقلالية والذكاء والخيال والمسؤولية. وإذا كان خرق أو انتهاك القيم النهائية يولد الشعور بالذنب فإن خرق أو انتهاك القيم الأداتية يؤدي إلى الإحساس بالخجل (Rokeach، 1973).

إذن، رغم أن المقاربة السيكولوجية هي التي تهمنا في الإجابة على الأسئلة السابقة، فلابد من التأكيد على أن دراسة القيم قد تطورت نسبيا في علوم الاقتصاد والاجتماع بعد أن كان البحث فيها حكرا على الفلاسفة وخاصة في إطار نظرية القيم التي تدرس كل ما يمكنه أن يضفي أهمية معينة بالنسبة لأي شخص كان وأي سياق كان. فقد ناقش الاقتصاديون ولفترة طويلة مشكل قيمة موضوع ما إما في إطار استعماله وإما في إطار العمل الذي يؤديه. والحقيقة أن هذا التناقض بين القيمة–الاستعمال والقيمة–العمل لم يتم تجاوزه إلا بواسطة الاتجاه الإجرائي الذي يعتبر الثمن كتمظهر إمبريقي للقيمة في اقتصاد السوق (Ez-zaher، 1980). أما السوسيولوجيون فقد درسوا القيم في إطار مقارن يؤكد على استعمال المثال الاجتماعي حسب نوع المجتمع أو الفئات الاجتماعية. لقد كان هدفهم الأساسي هو فهم اتجاهات وطبائع مجموعة أو فئة اجتماعية محددة، بحث أن اتخاذ القيم كأدوات للتضبيط والمراقبة والاندماج في المجتمع هو الذي كان يهمهم أكثر (Durkheim، 1965؛ Radi، 1968). وهكذا فإن التنشئة الاجتماعية عادة ما قدمت في إطار هذا المنظور كسيرورة لإدماج الفرد في فئته أو مجموعته عبر التثقيف المتمثل في مباطنة أو استدخال القيم والمعايير المقترحة أو المفروضة عليه. فكل شيء يتم كما لو أن الطفل مثلا خلال هذه السيرورة، يترك ليتشبع بالقيم والمعايير التي يصادفها في حياته اليومية.

بانتقاد هذا النوع من الفهم والتفسير لسيرورة انبناء القيم، ذهبت المقاربة السيكولوجية الممثلة خاصة في أعمال كل من Marlieu (1973) وPerron (1971)، إلى التأكيد على أن الطفل لا يستقبل القيم ويتقبلها هكذا بصورة سلبية، بل عادة ما يعيد بناءها. وهذا معناه أن إنشاء القيم وتكونها هو أبعد من أن يختزل في سيرورة سلبية يلتزم خلالها الطفل بالأحكام والمعايير التي تفرض عليه من الخارج. فالأمر يتعلق بسيرورة نشيطة يَتَبَنْيَنُ خلالها الكائن الحي بأكمله. ولهذا فإن عالم النفس لا يمكنه أن يكتفي بالقول إن امتلاك الطفل للقيم يعود أولا وأخيرا إلى إكراهات المعايير الخارجية لأن جانبا مهما من هذا الامتلاك يرجع إلى نشاط الطفل وسياق انتمائه الاجتماعي، فضلا على أن الثقافة والقيم لا تتغيران فقط تبعا للمجتمعات لكن أيضا تبعا للفئات التي تشكل مجتمعا بعينه. وعلى أساس أن اهتمامنا يرتكز في هذا البحث على بيان دور هذه القيم في التوافق الدراسي,

فلا بأس من مضاعفة التأكيد فيما تبقى من النقط المكونة لهذه الإشكالية الثالثة على أن امتلاك بعض القيم المدرسية المثمرة والإقبال عليها يمثل امتيازا كبيرا لأبناء الفئات الميسورة.

المسألة الثانية ترتبط بأهمية الفروق الاقتصادية التي تلعب هي الأخرى دورا رئيسيا في نجاح الطفل أو فشله دراسيا. فالإمكانيات المادية للأسرة المغربية تشكل في هذا النطاق أحد المحددات الفعلية لولوج أو عدم ولوج أبواب المدارس التي ما يزال الالتحاق بها يتوقف عندنا على جملة من المظاهر ذات الطابع السوسيو اقتصادي والثقافي والذهني. وما نقصد إليه هو أن مجموعة من العوامل هي التي تسمح أو لا تسمح بهذا الالتحاق. فوسط الإقامة: بادية أم مدينة، ومحل السكن: حي شعبي أم حي راقي، والمستوى الاقتصادي: مرتفع أم متوسط أو منخفض, وطبيعة المهنة: إطار سامي أم موظف متوسط أم حرفي, والمستوى الثقافي: ثقافة تقليدية أم ثقافة عصرية, كل هذه العوامل تلعب الدور الفعال في التحاق الطفل أو عدم التحاقه بالوسط المدرسي في المغرب. وأكثر من ذلك، فإن ظروف الحياة الصعبة الناجمة عن الفقر والعوز الماديين عادة ما تؤثر في المردودية الدراسية لأبناء الفئات الشعبية المحرومة. لكن مع ذلك فإن رغبة هذه الفئات القوية في تعليم أبنائها وتثقيفهم غالبا تدفعها إلى بذل مجهودات مضنية وإلى تقديم تضحيات جسام, وهي الرغبة التي تواجه بالإحباط أحيانا وبخيبة الأمل أحيانا أخرى نتيجة لما يتعرض له أبناؤها من مشاكل الفشل ومظاهر الضياع.

وتتجلى المسألة الثالثة في كل ما تحظى به الفروق الثقافية من أهمية بالنسبة لتفسير ظاهرة الفشل الدراسي. فنحن لا نشك في أن مستوى الأسرة المغربية الثقافي يلعب هو الآخر دورا أساسيا في هذا النطاق. وهذا شيْ طبيعي لأن الفروق الاقتصادية بين الفئات الاجتماعية عادة ما تتولد عنها فروق ثقافية، نلاحظها في المجتمع المغربي على شكل ثقافة تقليدية متجذرة وسط الفئات الشعبية المحرومة وثقافة عصرية متأصلة داخل الفئات الميسورة. وعلى أساس هذا الدور، نعتقد أن مسألة الربط بين ثقافة المدرسة التقويمية وثقافة الأسرة الشعبية تمثل النهج القويم لفهم جانب من أسباب الفشل الدراسي في المغرب. فإذا كانت المدرسة الحديثة تشكل عندنا أداة للتحديث والتثقيف وأسلوبا لتأصيل مبادئ التفكير التقني والتوجه العقلاني، فإنها مع ذلك تبقى من منظورنا الشخصي الوريث الشرعي لمقومات وخصائص البنى التقليدية للمجتمع المغربي الذي تمتد جذوره بعيدا في الحضارة العربية الإسلامية. من هنا إذن تبدأ الصراعات والتناقضات بين الرغبة في التمدرس المكثف والطابع التقليدي للمجتمع، بين التوجه نحو اكتساب العلوم والتقنيات وتقاليد التعليم العربي الأصيل، وأخيرا بين التوحيد اللساني والسياسة الثقافية الكونية (Miguel، 1967). وهذه فكرة تؤكدها نتائج الدراسة التي استجوب فيها عبد الواحد الراضي عينة من السكان المغاربة حول مضمون التعليم والتربية، حيث اتضح أن (53 %) من هؤلاء يعتبرون التربية الدينية والأخلاقية أكثر أهمية من

التكوين العام والمهني الذي لا يمثل سوى (44 %). ومعنى هذا انه إذا كانت الأوساط الاجتماعية ذات المستوى الاقتصادي والثقافي المرتفع تولي أهمية قصوى للتكوين العام والمهني، فإن الأوساط الاجتماعية ذات المستوى الاقتصادي والثقافي المنخفض تركز عكس ذلك على التربية الخلقية والدينية (Radi، 1977). لهذا نعتقد أن الهوة الفاصلة بين ثقافة الأسرة وثقافة المدرسة في المغرب، هي نتيجة طبيعية لتدني المستويات السوسيوثقافية التي تنفرد بها على الخصوص الفئات الشعبية المحرومة. وهي الفئات التي عادة ما يعرف أبناؤها النسبة الكبيرة من الفشل الدراسي، نظرا للهوة الواسعة التي تفصل ثقافتهم الأصلية عن الثقافة المفروضة عليهم داخل الوسط المدرسي. فالأطفال الذين ينشأون داخل هذه الأوساط التقليدية عادة ما يحتاجون إلى فترة طويلة نسبيا للتكيف مع ظروف الوسط المدرسي المغربي وطابعه الحديث، وهو الوسط الذي يطالبهم بتعلم المفاهيم واكتساب القواعد والتمثلات التي لم يتعودوا عليها داخل أوساطهم الأسروية.

أما المسألة الرابعة والأخيرة فتتعلق بأهمية تعارض القيم في تفسير الفشل الدراسي. فعلى أساس أن القيم تلعب دورا فعالا في التحصيل والاكتساب الدراسيين لكونها هي التي توجه سلوكات المتعلمين وتصرفاتهم، فإنها بالتالي هي التي تُكوِّن مصدر الدوافع اللازمة للمجهود الذي يتطلبه كل تعلم. وهذا معناه أن القيم وبفعل تدخلها كمثير وكمعزز لسيرورة الاكتساب، هي التي تسهل عملية التعلم عبر السماح للطفل المتعلم بتجنيد مختلف طاقاته وقدراته. وإذا كان من المسلم به أن ميولات الطفل المتعلقة على الخصوص بالمعرفة والوظيفة والمكانة الاجتماعية تبزغ أيضا من نسق القيم، فإن هذا الوضع يقترب من مفهوم "الدافعية الدراسية" أو "الرغبة في الإنجاز" الذي يشكل لدى الطفل المحرك الأساس لكل نجاح أو تفوق دراسي. وهو المفهوم الذي وظفته بعض الدراسات سواء في تقويم الذات عبر المنافسة أو في تحديد المجهود المبذول قصد النجاح أو تجاوز الصعوبات أو حتى في ربط التقويم الإيجابي للذات بالنجاح الدراسي (Gilly، 1969؛ Bernstein، 1975).

إذن إذا كانت القيم تلعب دورا رئيسيا في توجيه سلوك الطفل المغربي وتصرفاته وذلك عبر جملة من الأحكام والمواقف المتعارضة من قبيل: جيد-قبيح، مسموح-ممنوع، صحيح-خاطئ...الخ، فإننا لا نستبعد ما تمثله من تأثير إيجابي أو سلبي في ظاهرة التحصيل الدراسي بوجه عام. إننا لا نشك في أهميتها ومفعولها البين في سيرورات التعلم والاكتساب والتحصيل. فهي التي تضطلع في بعض الحالات بالوظيفة التدعيمية المسهلة لظاهرة التوافق الدراسي، خاصة عندما يكون هناك تماثل بينها وبين القيم المدرسية. وفي حالات أخرى، وعلى الخصوص حينما يكون هناك تناقض بينها وبين هذه الأخيرة، نجدها تعطل وتعوق مثل هذا التوافق.

لتوضيح هذه المسألة، نشير إلى أن معاينة سريعة لمضامين الثقافة الشعبية المغربية، بكل ما تنطوي عليه من قيم ومواقف واتجاهات قوامها: الصرامة أحيانا والمرونة أحيانا واللامبالاة أحيانا أخرى، تكشف لنا عن حقيقة مثيرة وهي أن فشل أبناء الفئات الاجتماعية المحرومة، يرجع إلى الصراع الذي يعيشونه على مستوى القيم التي باطنوها داخل أوساطهم الأسروية والقيم الجديدة التي تفرضها عليهم الأوساط المدرسية. ففشلهم الدراسي هذا يعود في اعتقادنا إلى عدة عوامل أهمها: اللانضباط، رفض القيم المدرسية، الفقر اللساني ورفض السيرورات المعرفية التحليلية. وقد يلاحظ من الربط بين هذه المواقف التي تتوزع بين الخمول واللامبالاة ورفض التمدرس وبين المحيط السوسيوثقافي لهؤلاء، أن مظاهر القصور الذهني لا تمثل العوامل الحقيقية لفشلهم الدراسي، بل إن عوامل موضوعية أخرى، وفي مقدمتها عامل "اللإستمرارية" بين قيمهم الأسروية وقيم المدرسة هي المسؤولة عن هذا الفشل. وفي إطار التأكيد على أهمية هذا العامل في استبعاد أي احتمال للتوافق الدراسي، نشير إلى أن نتائج مختلف الدراسات التي ركزت على هذا العامل (Bernstein، 1975؛ Marlieu، 1979؛ Ez-zaher، 1980) توضح على أن انسجام قيم الأسرة مع قيم المدرسة، كما هو الحال عند أبناء الفئات المحظوظة، يفضي بكل تأكيد إلى نتائج ممتازة على مستوى التحصيل والاكتساب والتوافق، في حين أن التباين بين قيم الأسرة وقيم المدرسة، كما هو الحال لدى أبناء الفئات غير المحظوظة، يؤدي حتما إلى نتائج سلبية قوامها الفشل وعدم التوافق الدراسي. وإن هذا التباين أو الصراع في القيم هو الذي يُولِّد لدى أبناء هذه الفئات الأخيرة أشكالا متعددة لمقاومة سيرورات الاكتساب والقيم المدرسية وحالات متنوعة من الخمول والكسل واللامبالاة وعدم الانتباه، فضلا عن الرفض والعصيان.

ثانيا: إشكالية البحث وخطته المنهجية

إن أهم خلاصة يمكن الخروج بها من التأطير النظري لهذا البحث هي أن الثقافة الشعبية في بعدها القيمي تختلف وتتعارض مع ثقافة المدرسة ونسقها القيمي. ففشل أطفال الفئات المحرومة يعود في جانبه الكبير إلى هذه الهوة العميقة التي تفصل أوساطهم الأسروية عن أوساطهم المدرسية. وهي الهوة التي تشكل مصدر العديد من الصعوبات التي تحول دون توافق هؤلاء دراسيا. وفي المقابل إن نجاح أطفال الفئات المحظوظة يرجع في مدلوله العام إلى نوع من الانسجام والتكامل بين أنساق قيم أسرهم ومدارسهم. وإذا كانت بلورة هذا النموذج النظري والاحتكام به إلى منطق الواقع تشكل الرهان العلمي الكبير الذي نأمل بلوغه في هذا البحث عن "صراع القيم ومشكل التوافق الدراسي"، فإن الأسئلة الأساسية والخطة المنهجية التي تحكم وتوجه هذا المسعى عي التي سنعمل على عرضها في هذا القسم الثاني من الدراسة.

1. إشكالية البحث:

يشكل التفكير في الهوة الثقافية القائمة بين الوسط الاجتماعي (خاصة المحروم) والوسط المدرسي, المسعى التفسيري الذي نراهن عليه في مقاربة موضوع "صراع القيم ومشكل التوافق الدراسي لدى الطفل" كإشكالية مركزية في هذا البحث. فهذا المسعى الذي يركز بالإضافة إلى عوامل الأسرة والمدرسة والطفل على عامل القيم كمحدد أساسي لسيرورة التوافق الدراسي، هو الذي سنوظفه في دراسة مظاهر تمثلات الطفل وأحكامه وتقويماته لوظيفة المدرسة ودور تلك المظاهر في توافقه الدراسي.

لكن السؤال الذي يطرح حول دواعي اختيار هذا المسعى، هو لماذا هذا التفضيل للبعد الثقافي القيمي كمتغير مناسب لتفسير سيرورة النجاح والفشل الدراسيين، في حين أن وضعية الفئات المحرومة اقتصاديا في بلد كالمغرب هي في الغالب مأساوية ويمكنها لوحدها أن تفسر نوعية وطبيعة هذه السيرورة. بالتأكيد أن المتغيرات الاقتصادية بشتى مكوناتها وإمكانياتها ووسائلها تتدخل بكامل وزنها وقوتها في تحديد مسار سيرورة التوافق الدراسي إما في اتجاه النجاح كما هو الحال لدى أبناء الفئات المحظوظة، وإما في اتجاه الفشل كما هو الحال بالنسبة لأبناء الفئات غير المحظوظة. إلا أن الجانب الثقافي يشكل بدوره العامل الموجه لهذه السيرورة بناء على أن الاختلالات والتفاوتات الاقتصادية بين الفئات والشرائح الاجتماعية تصاحبها انحلالات وتفاوتات ثقافية عميقة. ولهذا فإن مقاربة مشكل التوافق الدراسي بالاحتكام إلى نوعية العلاقة بين الثقافة الأسروية والثقافة المدرسة، تشكل في منظورنا الخاص المسعى التصوري الملائم بالنسبة لحالة كثير من الدول العربية كالمغرب. فالمدرسة التي ما يزال يُنظر إليها عندنا كمؤسسة حديثة مستوردة، غالبا ما تُواجَه بمقاومات وتدخل في صراعات مع عدد من الشرائح المحرومة داخل المجتمع. وهي الشرائح التي وبفعل تشبثها بالثقافة الشعبية التقليدية وإحساسها بالضياع والتهميش، لا ترى في المدرسة التي تنبني في جانب كبير على ثقافة غير مألوفة وفي كل ما تدعو إليه من قيم المثاقفة والتحديث والعقلانية والفردانية والمسؤولية، إلا ترفاً أو حلما بعيد المنال.

2. أهمية البحث

يحاول هذا البحث ومن خلال الوقوف على أهم المبادئ والقيم التي توجه سلوك الطفل وتصرفاته داخل الأسرة والمدرسة والكشف عما تلعبه تلك المبادئ والقيم من دور في توافقه الدراسي، الإجابة على الأسئلة التالية:

– هل لأنساق القيم داخل الأسرة والمدرسة علاقة عضوية بالمستويات السوسيواقتصادية والثقافية للفئات الاجتماعية؟

– ما مدى تأثير تناقض أو تماثل انساق القيم الأسروية والمدرسية على توافق الطفل الدراسي؟

– أيهما أكثر علاقة بالتوافق الدراسي للطفل، قيم المدرسة أم قيم الأسرة أم هما معا؟

– هل الصراع القيمي بين الأسرة والمدرسة يساعد الطفل على التوافق الدراسي أم يعوقه؟

بالإجابة على هذه الأسئلة ومثيلاتها سنتمكن من حصر كثير من الوقائع والدلائل التي تبرز أهمية إعداد هذا البحث وفعالية إنجازه، يهمنا منها على الخصوص ما يلي:

– التنبيه إلى آفة الفشل الدراسي ومظاهر استفحالها في نظامنا التعليمي وإلى كل ما تخلفه هذه الآفة من انعكاسات سلبية وخاصة على مستوى هدر طاقات شابة كثيرة وتبديد إمكانيات ووسائل مادية متنوعة.

– التنصيص على أن توافق الطفل الدراسي لا يمكنه أن يتحقق بالصورة المطلوبة إلا في إطار الانسجام والتكامل بين أنساق القيم الأسروية والمدرسية.

– توعية كل الفاعلين التربويين (آباء، معلمون، إدارة) بأهمية انسجام وتكامل القيم الأسروية والمدرسية ودورها في توافق الطفل الدراسي.

3. فرضيات البحث

تحيلنا عملية بلورة بعض الفرضيات الخاصة بإشكالية هذا البحث إلى نوع من التحليل الأمبريقي المقتضب لوضعية الثقافة في المغرب عامة ولدى الفئات الاجتماعية خاصة. فإذا كان قصدنا بالثقافة يتلخص في أنماط الحياة والتصرفات والقيم والتمثلات المتصلة بها، فإن المجتمع المغربي يختزن نموذجين ثقافيين متمايزين: الأول عربي–إسلامي يُنعَتُ بالتقليدي والآخر غربي–مستورد يُسمى بالعصري. والواقع أن هذه الثنائية الثقافية التي تتمظهر في جميع مجالات الحياة وفي مقدمتها التعليم والمعمار واللباس واللغة، تشكل في نظر البعض مصدر التفككات والصراعات الاجتماعية. فتأثيرها في مختلف فئات المجتمع أمر لا يناقش؛ إذ يبدو واضح المعالم في الأوساط الفقيرة بالنسبة للنموذج التقليدي وفي الأوساط الميسورة بالنسبة للنموذج العصري. وعلى أساس هذا التحديد نصوغ الفرضيتين التاليتين:

– تختلف أحكام الأطفال وتمثلاتهم لوظيفة المدرسة وأنساقها القيمية حسب انتماءاتهم السوسيوثقافية. فإذا كان أطفال الفئات المحظوظة ينجذبون أكثر نحو النموذج الثقافي الحديث

للمدرسة ويُثَمِّنون بشكل إيجابي قيم الحداثة والتنافسية والاستقلالية، فإن أطفال الفئات المحرومة يتوجهون أكثر نحو النموذج الثقافي الأصيل للمدرسة وكل ما يمثله من قيم الأصالة والتضامن والتبعية.

– تلعب القيم دورا بارزا في سيرورة التوافق الدراسي. فكلما كان هناك انسجام وتكامل بين نمطها الأسروي ونمطها المدرسي إلا واتسم دورها بالإيجابية حيث يفضي بالطفل إلى النجاح، وكلما كان هناك تباين وصراع بين هذين النمطين إلا وتميز دورها بالسلبية المتمثلة في فشل الطفل دراسيا.

4. خطة البحث

إذا كان اهتمامنا في هذا البحث ينصب على مشكل التوافق الدراسي في علاقته بالانتماء الاجتماعي، فإن الموقف النظري الذي اخترناه هو الذي سيمكننا من بلورة الفكرة الجوهرية لأطروحتنا المركزية في هذا النطاق. ونقصد أساسا فكرة التسليم بأن الصراع بين أنماط القيم هو الذي يشكل مصدر سوء التوافق أو الفشل الدراسي. وسنعمل على أجرأة هذه الفكرة من خلال اختبار فرضيتنا العامة القائلة إن القيم وأنماطها داخل كل من الأسرة والمدرسة هي التي تؤدي بالطفل المتمدرس إما إلى النجاح وإما إلى الفشل.

إذن سنعمل على مقاربة مشكل التوافق الدراسي في علاقته بالانتماء الاجتماعي انطلاقا من نموذجنا النظري المتمثل في صراع القيم، وهو النموذج الذي نراهن على اختبار مصداقيته التفسيرية بناء على فحص واختبار الفرضيتين الفرعيتين المعتمدتين في هذا الإطار. وباختصار سنعمد في هذا البحث إلى التحقق من دور أنماط القيم الأسروية والمدرسية ونوعية علاقاتها بالنجاح أو الفشل الدراسي وذلك عبر توظيف أسلوب ميثودولوجي ينبني على ثلاث خطوات أساسية:

1.4. العينة

تتكون من (60) طفلا، تتحدد متوسطات أعمارهم في (13) سنة ويتوزعون تبعا لثلاثة أنواع من المتغيرات:

أ) متغيرات اجتماعية، تتمثل بشكل خاص في مهنة الوالدين ودخلهما ومستوى تعليمهما والتي اعتمدناها في تكوين مجموعتين من الأطفال:

– الأولى تضم (30) طفلا من التلاميذ المحظوظين، آباؤهم من الأطر العليا والمهن الحرة وكبار التجار، الحاصلين على الباكلوريا فأكثر.

– الثانية تضم (30) طفلا من التلاميذ غير المحظوظين، آباؤهم من العمال والمستخدمين البسطاء الذين لا يعرفون القراءة والكتابة.

ب) متغيرات فردية، تتجلى أساسا في:

- متغير السن الذي حددناه في (13) سنة كمتوسط لأعمار جميع الأطفال الستين.

- متغير الجنس الذي وإن كان لا يهمنا في هذا البحث فقد عملنا على أن تتكون عينتنا بالتساوي من الذكور والإناث.

ج) متغيرات بيداغوجية تتحدد في:

- جميع عناصر العينة يتابعون دراستهم بالقسم السابع إعدادي.

- كل المدرسين المعتمدين هم أساتذة يشرفون على تكوين عناصر العينة.

- كل السجلات المعتمدة بخصوص درجات التحصيل والانضباط والمواظبة والانتباه يسهر عليها طاقم إداري تابع لإعدادية "الإمام علي" بفاس دار ادبيبغ.

2.4. أدوات القياس

على أساس أن دراستنا الميدانية تسعى إلى التحقق من فرضيتينا المتعلقتين على التوالي بتقويم وظيفة المدرسة ونموذجها الثقافي المعتمد ثم بيان دور صراع القيم في التوافق الدراسي، فإن أدواتنا القياسية تتلخص في النوعين التاليين:

- الأول عبارة عن اختبار مقتضب يُطلب فيه من الأطفال أن يختاروا من ضمن ثنائيات القيم الثلاث ومظاهرها المختلفة المعروضة عليهم تلك التي تبدو لهم أكثر أهمية بالمقارنة مع غيرها. وهذه فكرة دقيقة عن مضامين وأسئلة هذا الاختبار:

الحداثة		الأصالة
- هل أنت مع الانفتاح على الآخر وعلى لغته وثقافته - هل أنت مع التفكير العلمي الوضعي الداعي إلى التغيير والاتجاه نحو المستقبل	أم أم	- مع الحفاظ على الخصوصية وعلى اللغة وعلى الثقافة العربية - مع التفكير الأصيل الداعي إلى السكون والتشبث بالتراث
التنافسية		**التضامن**
- هل أنت مع الطموح الفردي الذي يروم المصلحة الخاصة - هل أنت مع الإنتاج المحكوم بالمجهود والمثابرة	أم أم	- مع الطموح الجماعي الذي يروم المصلحة العامة - مع الاستهلاك المحكوم بالمساعدة والإعانة
الاستقلالية		**التبعية**
- هل أنت مع المسؤولية وروح الاعتماد على النفس - هل أنت مع المبادرة المسلحة بروح النقد وحب الفضول	أم أم	- مع الاتكالية وروح الاعتماد على الآخر - مع الالتزام المطبوع بروح الطاعة والامتثال

- الثاني عبارة عن أربعة مؤشرات اعتمدناها في قياس مستويات التوافق الدراسي لدى عناصر عينة البحث. وإن هذه المؤشرات التي تتحدد على التوالي في: التحصيل الدراسي العام للطفل ومواظبته وسلوكه داخل القسم وانتباهه أثناء الدروس، قد تم تكميمها تبعا لتقويمات وأحكام المدرسين والإداريين كل حسب مهامه، وبالاعتماد طبعا على مختلف درجات هذه الأحكام والتقويمات المتضمنة أساسا في سجلات الامتحانات والمراقبة المستمرة.

3.4. إجراءات تحليل النتائج

تتمثل هذه الإجراءات في المقومات الإحصائية التالية:

- الاعتماد على المتوسطات والانحرافات المعيارية بهدف استخلاص النتائج الخاصة بأنواع إجابات الأطفال حسب انتماءاتهم الاجتماعية.

- الاستناد إلى بعض النسب المائوية وذلك بهدف مقارنة إجابات الأطفال على أنواع القيم وتبعا لانتماءاتهم الاجتماعية.

– استخدام اختبار حسن المطابقة (كا^2) في تعيين القيم الدلالية القائمة بين مختلف أنواع إجابات الأطفال.

– استخدام اختبار "ت" لتحديد دلالة الفروق بين متوسطات فئات الأطفال المحظوظين وغير المحظوظين.

ثالثا: تحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها

في هذا القسم الثالث من البحث سنعرض على التوالي النتائج المستخلصة من المعالجة الإحصائية لمختلف بيانات ومعلومات الدراسة الميدانية على أن ننتقل بعد ذلك إلى تفسير هذه النتائج ومناقشتها مركزين بالدرجة الأولى على اختبار مدى مصداقية فرضيتينا المركزيتين:

1. تحليل النتائج

سنركز في هذا التحليل على صنفين من البيانات: أولهما يخص بيانات اختبار القيم وثانيهما يهم بيانات مؤشرات التوافق الدراسي.

1.1. تحليل بيانات اختبار القيم

لا مناص من الإشارة أولا إلى أن إجابات الأطفال على القيم المدرسية التي يفضلونها، تعبر عن الاختيار لصالح أحد طرفي القيم الثلاث المقدمة إليهم ومختلف مقوماتها ومظاهرها. ونظرا لمحدودية عدد القيم الممثلة للنسق المدرسي في نموذجيه الحديث والأصيل (ثلاث في مقابل ثلاث) فإننا لن نعمل على التحقق من اختيارات كل طفل على حدة لقيم هذا النموذج أو ذاك لأن ذلك لن يفيدنا في الشيء الكثير، بل إن تحليلنا لإجابات الأطفال سيتم عند مستوى المجموعة ككل.

1.1.1. مجموعة الأطفال المحظوظين

النموذج الحديث		النموذج الأصيل	
الحداثة	23 (76 %)	الأصالة	7 (24 %)
التنافسية	20 (66 %)	التضامن	10 (34 %)
الاستقلالية	21 (70 %)	التبعية	9 (30 %)
المجموع	64 (71 %)	المجموع	26 (29 %)
كا^2 = 16,04، دالة عند 0,01 بدرجة حرية 1			

جدول رقم (1): نتائج مجموعة المحظوظين

الملاحظ من نتائج هذه المجموعة المحظوظة أن أعداد الاختيارات تجاه قيم النموذج المدرسي الحديث تتجاوز بكثير أعداد الاختيارات تجاه قيم النموذج المدرسي الأصيل وبالنسبة لثنائيات القيم الثلاث، حيث تمثلت على التوالي في (23) للحداثة مقابل (7) للأصالة و(20) للتنافس مقابل (10) للتضامن و(21) للاستقلالية مقابل (9) للتبعية. فحاصل مجموع الاختيارات على هذه الثنائيات يتحدد في (64) لصالح النموذج الحديث وبنسبة (71 %) مقابل (26) فقط لصالح النموذج الأصيل وبنسبة (29 %). وأهم نتيجة نستخلصها من مقارنة هذين المجموعين الأخيرين هي وجود فرق دال عند 0,01 (كا^2 = 16,04 بدرجة حرية 1) لصالح الأطفال المحظوظين الذين يفضلون النموذج المدرسي الحديث القائم بالدرجة الأولى على قيم الحداثة والتنافسية والاستقلالية.

2.1.1. مجموعة الأطفال غير المحظوظين

النموذج الحديث		النموذج الأصيل	
الحداثة	4 (13 %)	الأصالة	26 (87 %)
التنافسية	6 (20 %)	التضامن	24 (80 %)
الاستقلالية	8 (26 %)	التبعية	22 (74 %)
المجموع	18 (20 %)	المجموع	72 (80 %)
$كا^2$ = 32,4، دالة عند 0,01 بدرجة حرية 1			

جدول (2): نتائج مجموعة غير المحظوظين

يلاحظ من معطيات هذا الجدول أن أعداد الاختيارات الخاصة بالنموذج المدرسي الأصيل تفوق بكثير أعدادها المتعلقة بالنموذج المدرسي الحديث. فقد تمثلت على التوالي في (26) للأصالة مقابل (4) فقط للحداثة و(24) للتضامن مقابل (6) فقط للتنافس و(22) للتبعية مقابل (8) فقط للاستقلالية. وإذا كان حاصل مجموع هذه الاختيارات في ثنائيات القيم الثلاث يتحدد في (72) لصالح النموذج الأصيل وبنسبة (80 %) مقابل (18) لصالح النموذج الحديث وبنسبة (20 %) فإن مقارنة هذين المجموعين تكشف لنا عن فرق دال عند 0,01 ($كا^2$ = 32,4 بدرجة حرية 1) لصالح الأطفال غير المحظوظين الذين يفضلون النموذج المدرسي الأصيل المبني أساسا على قيم الأصالة والتضامن والتبعية.

3.1.1. مجموعتا المحظوظين وغير المحظوظين

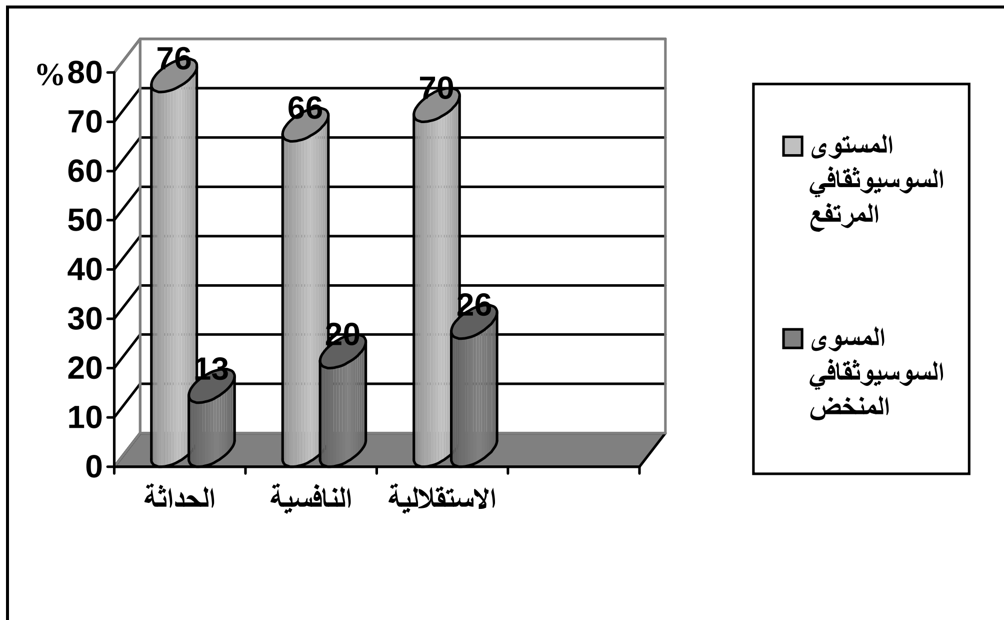
نموذجا القيم \ المجموعتان	المحظوظون	غير المحظوظين
الحديث	64	18
الأصيل	26	72
$كا^2$ = 47,39، دالة عند 0,01 بدرجة حرية 1		

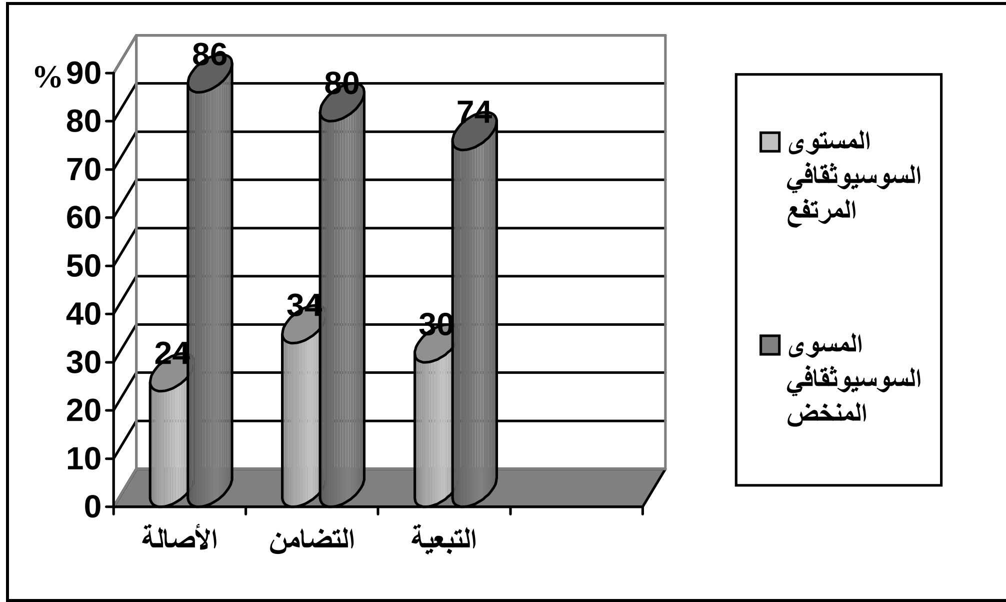
على أساس هذه المقارنة بين نتائج المجموعتين يتضح لنا أن هناك فرقا جوهريا بينهما ($كا^2$ = 47,39، دالة عند 0,07، بدرجة حرية 1)، بحيث إنه إذا كان أطفال الفئات المحظوظة يميلون نحو النموذج الحديث فإن أطفال الفئات غير المحظوظة ينجذبون نحو النموذج الأصيل. وهذه نتيجة

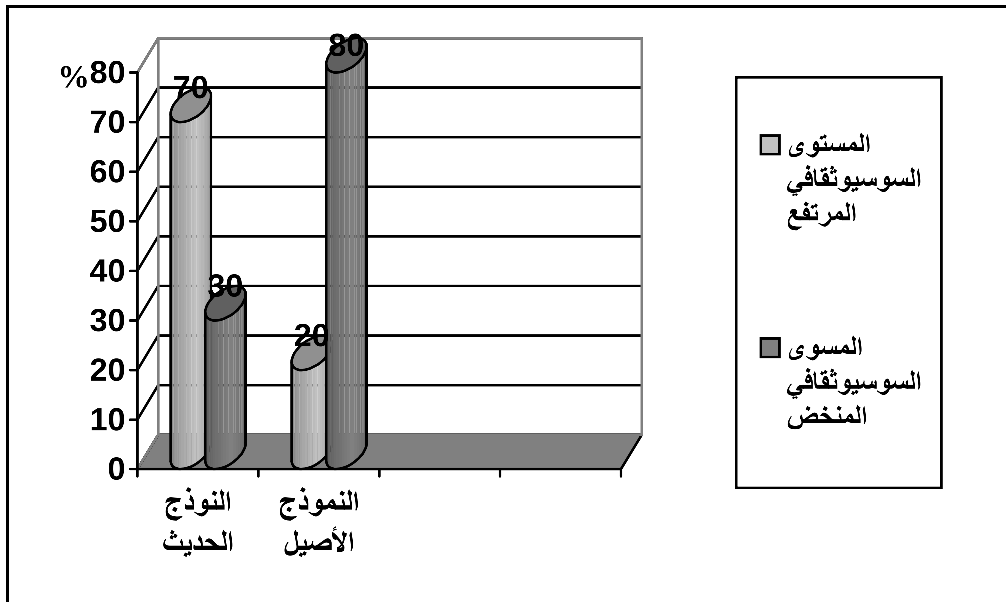
تؤكدها حتى النسب الإجمالية لاختيارات الأطفال لهذا النموذج أو ذاك، بحيث بلغت نسبة اختيارات الأطفال المحظوظين للنموذج المدرسي الحديث (70 %)، في حين أن نسبة اختيارات الأطفال غير المحظوظين للنموذج المدرسي الأصيل بلغت (80 %). وبفعل هذه الاختبارات يتبين لنا مدى تثمين أطفال الفئات المحظوظة للقيم المدرسية الممثلة خاصة في الحداثة والتنافسية والاستقلالية ومدى تفضيل أطفال الفئات غير المحظوظة لقيم المدرسة القائمة على الأصالة والتضامن والتبعية.

4.1.1. علاقة اختيار القيم بالمستوى السوسيوثقافي

يوضح الشكل (1) علاقات اختيار الأطفال للقيم بالمستوى السوسيوثقافي. ففوق كل قيمة من القيم المعتمدة يظهر الرسم البياني الذي يترجم نسبة الاختيارات الخاصة بكل مستوى سوسيوثقافي. وهكذا تظهر في الشكل الموجود في الأعلى القيم التي تتقلص فيها النسب المائوية عندما ننتقل من المستوى السوسيوثقافي المرتفع (المحظوظ) إلى المستوى السوسيوثقافي المنخفض (غير المحظوظ). وتظهر في الشكل الموجود في الوسط القيم التي تتزايد فيها النسب المائوية حينما يتم الانتقال من المستوى السوسيوثقافي المرتفع إلى المستوى السوسيوثقافي المنخفض. وتظهر في الشكل الموجود في الأسفل القيم العامة التي تنخفض أو تتزايد فيها النسب المائوية حسب المستوى السوسيوثقافي ونموذج القيم المرغوبة. فإذا كانت النسب الدالة على النموذج الحديث تسير من الارتفاع عند المستوى السوسيوثقافي المحظوظ إلى الانخفاض عند المستوى السوسيوثقافي غير المحظوظ، فإن العكس هو الصحيح بالنسبة للنسب الدالة على النموذج الأصيل حيث تسير من الانخفاض عند المستوى المحظوظ إلى الارتفاع عند المستوى غير المحظوظ.







الشكل (1): النسب المائوية للاختيارات الخاصة بكل قيمة وبكل نموذج في كل مستوى سوسيوثقافي

2.1. تحليل بيانات التوافق الدراسي

إن التوافق الدراسي كما هو مستعمل في هذا البحث، يشمل أربعة أبعاد أساسية هي على التوالي: درجة التحصيل الدراسي العام للطفل ومواظبته (حضوره وغيابه) وسلوكه داخل القسم (انضباطه وشغبه) وانتباهه أثناء الدرس (حضوره الفعال وحضوره الشارد). وإذا كان كل طفل سيحصل على درجة عامة في التوافق الدراسي تشكل حصيلة مجموع الدرجات الفرعية التي حصل عليها، فإن الإجراءات المعتمدة في تحديد درجات هذه الأبعاد التي تمثل مجموع المؤشرات الدالة على درجة توافق أو عدم توافق الأطفال حسب انتماءاتهم السوسيوثقافية قد تجلت في المقومات التالية:

أ) درجات التحصيل الدراسي التي تتراوح بين (20 درجة) كحد أعلى و(10 درجات) كحد متوسط و(0 درجة) كحد أدنى، وتم استخلاصها من سجلات الامتحانات المستعملة داخل الإعدادية المعتمدة. وهي تمثل المتوسط العام للامتحانات الدورية الثلاثة للسنة الدراسية 2000/1999.

ب) درجات المواظبة التي تتراوح بين (10 درجات و20 درجة) كمدى يترجم حضور الطفل المستمر أو غيابه المبرر لسبب معقول وبين (0 درجة و9 درجات) كمدى يترجم إما غياب الطفل المستمر وغير المبرر وإما حضوره المتقطع لأسباب غير مبررة أيضا.

ج) درجات السلوك داخل القسم التي تترجم مدى انضباط الطفل وتأدبه داخل القسم أو مدى مشاكسته وشغبه وعدم احترامه لأساتذته وزملائه. وهي تتراوح بين (20 درجة) كحد أعلى و(10 درجات) كحد متوسط و(0 درجة) كحد أدنى.

د) درجات الانتباه أثناء الدرس والتي تعبر عن مستويات اهتمام الطفل بما يقوله المدرس ومشاركته وفعاليته. وهي تتراوح حسب أحكام الأساتذة وتنقيطهم، بين (20 درجة) كحد أعلى و(10 درجات) كحد متوسط و(0 درجة) كحد أدنى.

الجدول (**4**): درجات الأطفال المحظوظين على المؤشرات الأربعة المكونة للتوافق الدراسي

الدرجات على المؤشرات / العدد	التحصيل الدراسي	المواظبة	السلوك داخل القسم	الانتباه أثناء الدرس	التوافق الدراسي
1	8	10	10	9	37
2	8	9	10	11	38
3	9	9	9	11	38
4	9	10	10	10	39
5	10	10	9	10	39
6	10	10	10	11	41
7	10	11	9	11	41
8	11	11	9	10	41
9	11	10	10	11	42
10	11	11	10	10	42
11	11	11	10	11	43
12	11	11	12	11	45
13	11	11	11	11	44
14	11	12	12	11	46
15	11	12	12	12	47
16	12	11	12	12	47
17	12	12	12	12	48
18	12	12	12	13	49
19	12	12	13	13	50
20	12	13	13	13	51
21	13	13	13	12	51
22	13	13	13	13	52
23	13	13	13	14	53
24	13	14	13	14	54
25	13	14	14	14	55
26	14	13	14	14	55
27	14	14	13	14	55
28	14	14	14	14	56
29	14	14	14	15	57
30	15	15	14	14	58
المجموع	**348**	**355**	**350**	**361**	**1414**
المتوسط	**11.60**	**11.83**	**11.66**	**12.03**	**47.13**
الانحراف المعياري	**1,84**	**2,02**	**1,98**	**2,28**	**8,12**

الجدول (5): درجات الأطفال غير المحظوظين على المؤشرات الأربعة المكونة للتوافق الدراسي

الدرجات على المؤشرات / العدد	التحصيل الدراسي	المواظبة	السلوك داخل القسم	الانتباه أثناء الدرس	التوافق الدراسي
1	2	0	3	1	6
2	2	1	2	1	6
3	3	2	2	1	8
4	3	2	2	2	9
5	3	3	2	2	10
6	4	2	3	2	11
7	4	3	2	3	12
8	4	2	2	3	11
9	4	3	2	2	11
10	4	2	3	3	12
11	5	3	3	2	13
12	5	4	3	2	14
13	5	4	3	3	15
14	5	4	4	3	16
15	6	4	4	4	18
16	6	4	4	5	19
17	6	5	4	5	20
18	7	6	5	5	23
19	7	6	6	6	25
20	8	7	6	7	28
21	8	8	7	8	31
22	9	8	7	8	32
23	10	8	7	8	34
24	10	9	9	8	36
25	11	10	9	8	38
26	11	10	10	9	40
27	12	10	10	10	42
28	12	11	10	10	43
29	13	12	11	10	46
30	13	11	12	12	48
المجموع	**202**	**164**	**157**	**153**	**676**
المتوسط	**6.73**	**5.46**	**5.23**	**5.10**	**22.53**
الانحراف المعياري	**1,40**	**1,08**	**1,01**	**0,98**	**4,47**

الجدول (6): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم (ت) للتوافق الدراسي للأطفال المحظوظين وغير المحظوظين

الانتماء الاجتماعي / مؤشرات التوافق الدراسي	المحظوظون		المحرومون		ت	حدود الدلالة
	م	ع	م	ع		
التحصيل الدراسي	11,60	1,84	6,73	1,40	11,59	د.ح 58 دال عند 0,01
المواظبة	11,83	2,02	5,46	1,08	15,92	د.ح 58 دال عند 0,01
السلوك داخل القيم	11,66	1,98	5,23	1,01	16,48	د.ح 58 دال عند 0,01
الانتباه أثناء الدرس	12,03	2,28	5,10	0,98	16,11	د.ح 58 دال عند 0,01
التوافق العام الدراسي	47,13	8,12	22,53	4,47	15,09	د.ح 58 دال عند 0,01

إذن على أساس التفريغ الإحصائي للبيانات المجمعة حول الأبعاد الأربعة (التحصيل، المواظبة، السلوك، الانتباه) المكونة للتوافق الدراسي، توصلنا إلى تحديدها على شكل قيم عددية محددة. وإذا كان الجدولان (4 و5) يقدمان صورة واضحة عن معدلات التوافق الدراسي للأطفال تبعا للأبعاد الأربعة المعتمدة وأيضا متوسطاتها وانحرافاتها المعيارية الفرعية والعامة فإن الجدول (6) يقدم قيم الفروق بين متوسطات التوافق الدراسي للأطفال ودلالاتها الإحصائية حسب انتماءاتهم السوسيوثقافية وتبعا لأبعادها الفرعية والعامة. وإن أهم النتائج التي يمكن الخروج بها من معطيات هذه الجداول الثلاثة تتحدد في الخلاصات التالية:

– الملاحظ أن درجات أطفال الفئات المحظوظة تتجاوز بكثير درجات أطفال الفئات غير المحظوظة، سواء تعلق الأمر بالدرجات الخاصة بالأبعاد الأربعة المكونة للتوافق الدراسي أو بالدرجة العامة الخاصة بهذا الأخير. فإذا كانت الحدود الدنيا لهذه الدرجات تتراوح على التوالي لدى أطفال

الفئات المحظوظة بين (8) للتحصيل و(10) للمواظبة و(11) للسلوك و(9) للانتباه و(38) للتوافق العام، فإنها تتقلص لدى أطفال الفئات غير المحظوظة لتتراوح على التوالي بين (2) للتحصيل و(0) للمواظبة و(3) للسلوك و(1) للانتباه و(6) للتوافق العام. وكما أن الحدود العليا قد تراوحت لدى الفئات المحظوظة بين (15 و15 و14 و14 و58) في حين أنها تدرجت لدى الفئات غير المحظوظة بين (13 و11 و12 و12 و48).

– إن ما يؤكد التوافق الدراسي لأطفال الفئات المحظوظة هو أن متوسطاتها الفرعية (11,60، 11,83، 11,66، 12,03) والعامة (47,13) تشكل تقريبا كلها ضعف المتوسطات الفرعية (6,73، 5,46، 5,23، 5,10) والعامة (22,47) المحصلة من لدن أمثالهم المنتمين إلى الفئات غير المحظوظة.

– الملاحظ من مقاربة مستويات التوافق الدراسي للأطفال عبر تحديد دلالة الفروق بين هذه المستويات أن أطفال الفئات المحظوظة يتوافقون دراسيا أكثر من أطفال الفئات غير المحظوظة، وهذه مسألة تعبر عنها دلالة الفروق بين متوسطات هؤلاء والتي جاءت كلها مؤكدة عند 0,01 وبدرجة حرية (58). وهي القيم التي تمثلت على التوالي في: (ت=11,59) للتحصيل الدراسي و(ت=15,92) للمواظبة و(ت=16,48) للسلوك و(ت=16,11) للانتباه ثم (ت=15,09) للتوافق الدراسي العام، وجاءت كلها لصالح أطفال الفئات المحظوظة.

– بصورة عامة يظهر من القيم العددية للفروق بين المتوسطات الخاصة بالأبعاد الفرعية (التحصيل، المواظبة، السلوك، الانتباه) وبالتوافق الدراسي العام، (الجدول: 6) أن الأطفال الذين ينحدرون من أوساط سوسيوثقافية مرتفعة (مهن حرة، أطر عليا) هم أكثر توافقا دراسيا من أقرانهم الذين ينحدرون من أوساط سوسيوثقافية منخفضة (عمال، مستخدمون). فالفروق بين هؤلاء دالة عند حدودها العليا (0,01). ولعل ما يعزز هذا الفرق ويظهر طبيعته هو أن (90 %) من أطفال الفئات المحظوظة (أي 27 من أصل 30) وصلوا أو تجاوزوا معدل التوافق الدراسي العام والذي هو ($\frac{40}{80}$) في حين لم يصل إلى هذا المعدل أو يتجاوزه من أطفال الفئات غير المحظوظة سوى (5 أطفال من أصل 30) بنسبة (17 %) من المجموع العام.

– الواقع أن تحقيق أطفال الفئات المحظوظة لتوافق دراسي أكبر يعود إلى تجانس أنساق قيمهم الأسروية والمدرسية، في حين أن صعوبات التوافق الدراسي الملاحظة لدى أطفال الفئات المحرومة تعود إلى تباين أنساق القيم التي يخضعون لها داخل كل من الأسرة والمدرسة. وهو التباين الذي عادة ما يتخذ شكل صراع قيمي ينتهي بالطفل إلى فشل دراسي. وهذا يعني أن استمرار أطفال الفئات المحظوظة في معايشة داخل المدرسة نفس النسق القيمي السائد داخل أوساطهم الأسروية هو الذي

يؤدي بهم إلى توافق دراسي أكبر بالمقارنة مع أمثالهم المنتمين إلى فئات محرومة والذين يواجهون قطيعة واضحة بين نسق القيم الأصيل الذي يتربون عليه داخل الأسرة ونسق القيم الحديث الذي يواجهونه داخل المدرسة.

2. تفسير النتائج ومناقشتها

على أساس أن تحليل نتائج هذا البحث قد تم عبر مرحلتين: الأولى شملت بيانات اختبار القيم والثانية همت بيانات التوافق الدراسي، فإن المسعى المتبع في تفسير ومناقشة هذه النتائج لن يختلف عن هذا التوجه.

1.2. تفسير ومناقشة نتائج اختبار القيم

ما هو مدلول واقعة أن أطفال الفئات المحظوظة أو غير المحظوظة ينجذبون نحو هذه القيمة أو تلك؟ لتفادي أي خطأ في التفسير نستحضر هنا ملاحظتين سبق لكل من Kohn (1959) وLautrey (1980) أن اعتمدهما:

– الأولى هي أن القيم عادة ما تدل على الشيء "الهام" بالنسبة لمن يختارها. فإذا كان أطفال الأوساط الاجتماعية المحظوظة لا يمنحون سوى وزن ضئيل لوقائع "الأصالة والتضامن والتبعية" فإن ذلك لا يعني أن هذه القيم لا تحظى عندهم بأية أهمية بالمقارنة مع أطفال الأوساط الاجتماعية غير المحظوظة، بل إن كل ما في الأمر هي أنها ذات "أهمية وتمثل إشكالية" بالنسبة إليهم.

– الثانية هي أن التحليل المعتمد ارتكز أساسا على القيم التي يتغير تكرارها (اختيارها) مع الانتماء السوسيوثقافي. وهكذا فإذا كانت الحداثة والتنافسية والاستقلالية تمثل القيم الأكثر إشكالية وأهمية بالنسبة لأطفال الفئات المحظوظة فإن الأصالة والتضامن والتبعية تشكل القيم المدرسية الأكثر أهمية وإشكالية بالنسبة لأطفال الفئات غير المحظوظة.

هذا معناه أن القيم الأكثر اختيارا من لدن أطفال الفئات الشعبية تركز في مجموعها على مظاهر: المساعدة والطاعة والاتكالية والخضوع والامتثال لمعيار محدد. إنها بوضوح حالة المحافظة والتشبث بالماضي بالنسبة للأصالة وحالة الطموح الجماعي والمساعدة بالنسبة للتضامن وحالة الاتكالية والاعتماد على الآخر بالسبة للتبعية. وهذا يعني أنه لأول وهلة، فإن ما هو "هام وإشكال" في القيم التي يتربى عليها أطفال الأوساط الشعبية، يتحدد في الخضوع لسلطة خارجية والامتثال لنموذج تقليدي أصيل. وعلى العكس من ذلك فإن القيم التي تصبح أكثر تداولا واختيارا لدى أطفال الفئات المحطوظة تركز في مجموعها على مظاهر: الفردانية والمبادرة والمثابرة والتفرد. إنها بجلاء تام حالة التفتح والاتجاه نحو المستقبل بالنسبة للحداثة وحالة الطموح الفردي والمثابرة بالنسبة للتنافسية

وحالة المسؤولية والاعتماد على الذات بالنسبة للاستقلالية. باختصار فإن ما هو "هام وإشكال" في القيم التي يتربى عليها أطفال الأوساط المحظوظة يتحدد في منح أهمية كبيرة لرغبات الطفل وميولاته الشخصية عوض تكبيله بنموذج مفروض من الآخر. فالأساس هنا هو تمكين الطفل من مزاولة مهامه وأنشطته وفق مبادرته الشخصية وطموحاته الفرية وفضوله الذهني وتفكيره النقدي دون إكراهات أو قيود.

إن مقارنة الاختيارات الخاصة بالقيم المرغوبة لدى الأطفال تبعا لانتماءاتهم السوسيوثقافية تُبيّن كذلك أن الأوساط الشعبية التي يتم التركيز فيها كثيرا على الامتثال لنموذج خارجي غالبا ما تستند على المراقبة الخارجية المباشرة لسلوك الطفل. وعلى عكس ذلك فإن الأوساط المحظوظة كثيرا ما تركز على تنمية الفرادة والمبادرة مع تبنّي أشكال لمراقبة السلوك أقل مباشرة، تاركة هامشا كبيرا لهذه المبادرة.

قبل الذهاب بعيدا، يجب التأكيد على أن نتائج معظم الأعمال المنجزة في هذا الاتجاه لا تختلف كثيرا عن نتائجنا في هذا البحث. فقد خلص Perron (1971) من الدراسة التي أنجزها في فرنسا عن ترتيب مجموعات من الأمهات للقيم الأكثر أهمية لدى الطفل إلى أن هذا الترتيب يختلف بشدة تبعا للوضع السوسيوثقافي. وكما خلص Lautrey (1980) إلى نتيجة مماثلة بحيث توصل من دراسته عن الطبقة الاجتماعية والوسط العائلي والذكاء إلى أن قيم الآداب والنظام تسود لدى مجموعة العمال وقيم الحساسية والمثابرة والفضول الذهني تهيمن لدى مجموعة الأطر العليا والمهن الحرة. والحقيقة أنه حتى وإن كان هناك اختلاف في استخدام بعض الألفاظ، فالواضح أن هذه الخلاصات تقترب كثيرا من النتائج التي انتهينا إليها بهذا الخصوص، حيث تسود قيم الأصالة والتضامن والتبعية لدى أطفال الفئات الشعبية وقيم الحداثة والتنافسية والاستقلالية لدى أطفال الفئات الميسورة.

لكن هذا التقارب لا يتوقف عند الدراسات الفرنسية بل إن العمل الذي أنجزه Kohn (1959) في الولايات المتحدة الأمريكية منذ أربعين سنة يسير في نفس الاتجاه. فقد خلص إلى أن أمهات الفئة الوسطى يفضلن تطوير قيم الاحترام والفضول والمراقبة الذاتية لدى أطفالهن، في حين أن أمهات الفئة العاملة يركزن على النظافة والنظام ويفضلن اللباقة والمعقولية على الخيال والفضول.

إذن يبدو من هذه النتائج أن مدلولها العام يطابق فرضيتنا القائلة بانجذاب الأطفال نحو قيم المدرسة تبعا لانتماءاتهم السوسيوثقافية. فروح هذا الانجذاب تبدو واضحة بالنسبة لقيم كل نموذج، بحيث أنه إذا كان الأطفال المحظوظين يختارون بشكل دال قيم الحداثة والتنافسية والاستقلالية التي تراهن المدرسة الحديثة على نقلها وتلقينها فإن الأطفال غير المحظوظين يفضلون في المقابل قيم الأصالة والتضامن والتبعية التي نادرا ما تركز عليها المدرسة الحديثة. والحقيقة أن هذه النتيجة تسير في اتجاه

تأكيد فرضيتنا السابقة الذكر. فحصيلة النتائج تبين بكل تدقيق أن نموذج ثقافة المدرسة ونسقها القيمي الحديث يهيمن ويسود لدى الأطفال المحظوظين ولا يحظى سوى بمكانة ثانوية لدى الأطفال غير المحظوظين. وهذه واقعة تتماشى مع كثير من الأطروحات التفسيرية لتنشئة الطفل وتربيته وتعليمه. وهكذا فقد سبق لــBastide (1969) في أطروحته عن الازدواجية الثقافية للمجتمعات التي هي في طريق المثاقفة أن أكد على أن انتقال هذه الازدواجية إلى المدرسة وبالإضافة إلى عواقبه على سيرورات التشخصن والهوية، يعطي بعدا بيداغوجيا للصعوبات التي يمكن أن يحدثها لدى الأطفال الخاضعين لنموذجين سوسيوثقافيين متناقضين. وكما أن Ibaaquil (1978) سبق له أن أوضح الفرق، لكي لا نقول التناقض، بين نظام القيم التقليدي ونظام القيم الغربي وكل ما لهذا الفرق من انعكاسات سلبية وخاصة على مستوى "الاقتلاع السيكولوجي" الذي يعيشه الطفل في إطار صراع قيمي بين الأسرة والمدرسة.

ونعتقد أن الأطفال غير المحظوظين هم الذين يعيشون هذا الاقتلاع السيكولوجي لكونهم يدخلون في صراع مع قيم المدرسة ونموذجها الحديث المفروض عليهم. بالفعل إن هؤلاء ومنذ ولوجهم المدرسة يجدون أنفسهم أمام نظام جديد من القيم لم يتعودوه من قبل. وهو النموذج الذي يتناقض تماما مع النموذج الأصيل الذي ترعرعوا عليه داخل أسرهم. وعلى عكس كل هذا فإن الأطفال المحظوظين عادة ما يواجهون النموذج الحديث نفسه سواء داخل الأسرة أو داخل المدرسة. فهناك استمرارية واضحة في نسق القيم التي يتربون عليها داخل هاتين المؤسستين الاجتماعيتين.

الواقع أننا أدركنا بما فيه الكفاية أثناء إجراء اختبار "الحكم على القيم المدرسية" التردد الكبير والحيرة القوية اللذان يظهرهما بعض الأطفال غير المحظوظين في اختيار هذا النموذج أو ذاك. وإذا كان لهذا التردد والحيرة من دلالة فإنها دلالة التعبير الواضح عن "الاقتلاع السيكولوحي" السابق الذكر. لقد سبق للباحث Martinez (1975) أن تساءل في حالة الجزائر عن مآل الطفل الذي يعيش وضعية الصراع هاته. فبالنسبة إليه غالبا ما يبحث الطفل عن تأكيد ذاته إما بالانجذاب نحو نماذج القيم الغربية التي لا يؤمن بها وإما بالتروع نحو القيم التقليدية التي لا تفارقه أبدا. وهكذا فالمؤكد أن اللاتوافق الدراسي لبعض الأطفال يجد مصدره في هذه الوضعية الصراعية التي تقحمهم فيها المدرسة. هذه الأخيرة التي تصبح في نظرهم مبعث القلق والانزعاج والفشل فضلا عن التغيب والرفض والانقطاع. وفي المقابل إن معايشة أطفال الفئات المحظوظة للنموذج الحديث داخل المدرسة لا تشكل وضعية جديدة، بل تمثل الامتداد العادي لسيرورة التثمين المألوفة والتي لها بدايتها وجذورها في الوسط العائلي. فهذا التثمين للنموذج الحديث يساعدهم على تكييف سلوكاتهم والسير بها في الاتجاه الذي

تبتغيه المؤسسة المدرسية، وبالتالي تحاشي أي صراع محتمل بين نظامين متعارضين من القيم كما هو الحال عند أطفال الفئات غير المحظوظة (Ez-zaher، 1980).

إذا أخذنا بالمنظور الذي يعتبر المدرسة كأداة للتثاقف والتحديث والتنافس والاستقلالية، فإن تأثيراتها في الأطفال تبدو غير دالة ما بين القسم الأول والقسم السابع من التعليم الأساسي. بالنسبة لأطفال الأوساط غير المحظوظة فإن سبع سنوات من الاحتكاك بالنموذج الحديث لم تؤثر بصورة دالة في نظامهم القيمي الأصيل. فهذه المدة الزمنية وأيضا الإمكانيات المادية والبيداغوجية للمدرسة لا تبدو كافية لنقل هؤلاء الأطفال إلى الحداثة والتنافسية والاستقلالية كقيم جوهرية للمدرسة الحديثة. فإلى حدود السنة السابعة لا تنجح هذه الأخيرة في إحلال نظام هذه القيم الحديثة محل نظام القيم التقليدية التي يتبطَّنها الأطفال غير المحظوظين داخل أسرهم.

هذه النتيجة لا يمكنها أن تفهم إلا في إطار الوسط السوسيوثقافي لهؤلاء والذي يتميز بمقاومة شديدة لكل ما هو حديث في ثقافة المدرسة وفي نسقها القيمي. وفي المقابل فإن البيئة الثقافية لأطفال الفئات المحظوظة، تشكل ركيزة فعالة لتدَخُّل المدرسة، في إطار وجود تقارب معين بين نظامي القيم اللذين يخضع لهما الطفل في آن واحد ويؤديان به بالتالي إلى مثاقفة ناجحة أكثر.

2.2. تفسير ومناقشة نتائج التوافق الدراسي

يبدو أن المعطيات الواردة في الجداول (4، 5، 6) تؤكد بما لا يدع مجالا للشك صحة فرضيتنا الثانية القائلة "إن أنماط القيم تلعب دورا أساسيا في سيرورة التوافق الدراسي. فكلما كان هناك انسجام وتكامل بين نمطها الأسروي ونمطها المدرسي إلا واتسم دورها بالإيجابية حيث يفضي بالطفل إلى النجاح، وكلما كان هناك تباين وصراع بين هذين النمطين إلا وتميز دورها بالسلبية المتمثلة في فشل الطفل دراسيا". فمختلف هذه المعطيات تبين أن الأطفال الذين يتشبعون بقيم الحداثة والتنافسية والاستقلالية في كل من الأسرة والمدرسة، وهم في الغالب من الفئات السوسيوثقافية المحظوظة، عادة ما يحققون التوافق الدراسي المطلوب. إنهم يندمجون بسهولة مع أجواء المدرسة ويربطون علاقات كلها مودة واحترام مع زملائهم وأساتذتهم ويتميزون بالمواظبة المستمرة على الحصص وبالانضباط والانتباه داخل الفصول فضلا عن تحصيلهم الدراسي الذي يكون في الغالب مرتفعا وممتازا. في حين أن الأطفال الذين يتشبعون بقيم الأصالة والتضامن والتبعية داخل الأسرة ويواجهون قيم الحداثة والتنافسية والاستقلالية داخل المدرسة، وهم في الغالب من الفئات السوسيوثقافية المحرومة، عادة ما يفشلون في تحقيق التوافق الدراسي المرغوب. إنهم لا يندمجون مع أجواء المدرسة إلا في حالات نادرة. فغالبا ما تغلب على سلوكاتهم مظاهر التغيب عن الدروس والشغب داخل الفصل واللامبالاة أثناء الحصص فضلا عن كراهية التعامل مع الزملاء وتحاشي التواصل مع المعلمين ثم تحصيلهم الدراسي

الذي يتميز في العادة بالتواضع والتدني. والحقيقة أن انتهاج هؤلاء الأطفال سلوكات الكراهية والتحاشي أحيانا وسلوكات الخضوع والامتثال أحيانا أخرى مخافة الوقوع في الخطأ وكل ما يستدعيه ذلك من عقاب هو الذي يبرر مظاهر التبعية والاتكالية وفقد الثقة بالذات ومقاومة كل ما هو حديث، هذه المظاهر التي لا تتماشى نهائيا مع قيم الحداثة والتنافسية والاستقلالية التي تدعو إليها المدرسة وكل ما يصاحب ذلك من نجاح وتفوق وتوافق دراسي.

وهكذا يمكن التأكيد على أن الطفل الذي تعود داخل أسرته على قيم تتسم بالمحافظة والمساعدة والاتكالية والتمركز حول كل ما هو أصيل، ثم ينتقل إلى المدرسة التي سيجدها حبْلى بقيم تراهن على التفتح والمثابرة والمبادرة وكل ما هو حديث، إن هذا الطفل في مواجهته لهذا الصراع في القيم بين الأسرة والمدرسة لابد وأن ينتهي به المشوار إلى صراع آخر مع زملائه ومعلميه وأجواء المدرسة بأكملها، كدليل قاطع على فشله وعدم توافقه الدراسي. وهذا معناه أنه حينما تتباين أنماط القيم بين الأسرة والمدرسة فإن نتيجة ذلك ستتجلى في الصراع القيمي الذي سيعيشه الطفل، هذا الصراع الذي سيؤثر سلبا في توافقه الدراسي. وهذه نتيجة تؤكدها خلاصات كثير من الدراسات وفي مقدمتها دراسة "كولمان" (Cherkaoui، 1979) التي أظهرت أن الأسرة في الولايات المتحدة الأمريكية تؤثر في التحصيل الدراسي أكثر من المدرسة. ودراسة محمد الدريج (Derrij، 1980) التي بينت تأثير العوامل الاجتماعية والثقافية للأسرة في التأخر الدراسي ثم دراسة عبد الكريم غريب (1985) التي انتهت إلى نفس النتيجة، وأيضا دراسة الطيب أموراق (1991).

ببيليوغرافيا

أحرشاو، الغالي (1991)، الأطر المرجعية لظاهرة الفشل الدراسي في المدرسة المغربية، مجلة علوم التربية، العدد 1.

أموراق، الطيب (1991)، أسلوب معاملة الطفل بين الأسرة والمدرسة وعلاقته بتوافقه الدراسي، أطروحة السلك الثالث، كلية الآداب، فاس.

الجابري، محمد عابد (1974)، أضواء على مشكل التعليم في المغرب، الدار البيضاء، دار النشر المغربية.

الجابري، محمد عابد (1981)، رؤية تقدمية لبعض مشكلاتنا الفكرية والتربوية، الدار البيضاء، دار النشر المغربية.

دياب، فوزية (1980)، القيم والعادات الاجتماعية، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

غريب، عبد الكريم (1985)، ظاهرة التخلف الدراسي بالمدارس الابتدائية في البدو والحضر بالمغرب، أطروحة السلك الثالث، كلية الآداب، الرباط.

المنوفي، كمال (1988)، منظومة القيم والتنشئة الاجتماعية في المدارس العربية، الكتاب السنوي الخامس: الطفولة العربية والعدالة التربوية الغائبة، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت.

Ameur, I. (1990), L’école de base, projet de spciété, Tunis.

Bastide, R. (1969), La socialisation de l’enfant en situation d’acculturation, in les carnets de l’enfance.

Baudelot, C. ; Establet, B. (1972), L’école capitaliste en France, Paris, Maspero.

Bentahar, M. ; Pascon, P. (1969), Ce que disent 296 jeunes ruraux, in Bulletin économique et sociale du Maroc, N° 112-113.

Bernstein, B. (1974), Critique du concept d’éducation compensatoire, in orientation, N° 46.

Bernstein, B. (1975), Langage et classe sociale, Paris, Eds de Minuit.

Bourdieu, P ; Passeron, J.C. (1970), La reproduction, Paris, Eds de Minuit.

Chaoui, M. (1979), Les enseignants, in Lamalif, N° 98.

Cherkaoui, M. (1979), Les paradoxes de la réussite scolaires, Paris, PUF.

Combessie, J.C. (1969), Education et valeurs de classes dans la sociologie américaine, Revue française de sociologie.

Derrij, M. (1980), Le retard scolaire au Maroc, Université de Bruxelles.

Durkhiem, E. (1960), Le suicide, Paris, PUF.

El Farouki, M. (1978), Les déperditions scolaires au Maroc, Ecole de statistique, Rabat.

English, A.C. ; English, H.B. (1958), A comprehensive dictionary of psychological and psychanalytical terms, Longmans Green, NewYork.

Ez-zaher, A. (1980), Le rôle de la valorisation de la langue française dans l'apprentissage du français chez l'enfant marocain, Thèse de doctorat de 3ème cycle, Toulouse, (non publiée).

Gilly, M. (1969), Bon élève, mauvais élève, Paris, Colin.

Girard, A. (1966), Enquête de l'INED, in Publication, N° 1 et 2, Paris, PUF.

Hoggart, R. (1970), La culture du pauvre, Paris, Eds de minuit.

Ibaaquil, L. (1978), Quelques aspects de la socialisation scolaire au Maroc, Attadris, N° 4-5.

Kohn, M.L. (1959), Social class and parental values, American Journal of Sociology, LXIV, p. 337-351.

Larmat, J. (1979), La génétique de l'intelligence, Paris, PUF.

Lautrey, J. (1980), Classe sociale, milieu familial, intelligence, Paris, PUF.

Malrieu, Ph, (1979), Aspect de la construction du système des valeurs à l'école primaire, Revue de psychologie appliquée, N°2, V29.

Marlieu, Ph, La socialisation, in traité de psychologie de l'enfant, T.5, Paris, PUF.

Martinez, R. (1975), Bilinguisme et acculturation, Thèse de 3ème cycle, Bordeaux.

Miguel, A. (1967), Continuité et changement dans le monde arabe, in R.Castel et J.C. Passeron, Education, développement et démocratie, La Hayes, Eds Mouton.

Moaouia, A. (1978), Les difficultés linguistiques du passage de l'arabe dialectal à l'arabe littéral, Thèse de 3ème cycle, Toulouse.

Moatassime, A. (1967), Le bilinguisme sauvage, in Tiers monde, Revue de l'IDES, PUF, TXV, N° 59.

Mollo, S. (1969), L'école dans la société, Paris, Dunot.

Perron, R. (1971), Models d'enfants, enfants models, Paris, PUF.

Radi, A. (1968), Les jeunes au Maroc, Les carnets de l'enfance ; N°7 .

Radi, A. (1977), Adaptation de la famille au changement social dans le Maroc urbain. BESM, N°135.

Reuchlin, M. (1972), Milieu et développement, Paris, PUF.

Reuchlin, M. (1973), Culture et conduite, Paris, PUF.

Rokeach, M. (1973), The nature of human values, Free Press.

Serfaty, A. (1971), Le problème de l'enseignement au Maroc depuis l'indépendance, in Souffles, N° 20-21.

Simon, J. ; Fijalkov, J. (1976), Apprentissage de la langue écrite, La pensée, N°190.

Thévenot, L. (1998), Les valeurs en questions, Sciences humaines, N° 79.

Tort, M. (1974), Le quotient intellectuel, Paris, Maspero

Vial, M. (1974), Caractéristique, origine sociale et échecs scolaire, in « Pourquoi les échecs scolaires dans les premières années de scolarité », CRESAS, N° 68.